

# **El procés d'inclusió i l'assoliment de la felicitat a l'escola**

**Treball Final del Grau en Mestre d'Educació Primària**

Sheila Moreno Espelt

2013-2014

Jesús Soldevila

4rt del Grau en Mestre en Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Maig de 2014

# **EL PROCÉS D'INCLUSIÓ I L'ASSOLIMENT DE LA FELICITAT A L'ESCOLA**

## **Agraïments**

*A l'escola Città-Pestalozzi per l'acollida, l'experiència, l'exemple i la formació;  
al Jesús per acompanyar-me en aquest procés;  
a la Francesca per l'ajuda i la dansa dels somriures;  
a la Tresa per tot allò que no sé escriure amb paraules i,  
sobretot,  
als meus pares i germana per ensenyar-me que amb treball i il·lusió, tot és possible.*

## Resum

Oferir una educació de qualitat que inclogui a tots els infants ha esdevingut, en els darrers anys, un repte per a la majoria de les escoles. Aprendre convivint amb la felicitat hauria d'esdevenir una realitat a qualsevol centre educatiu per tal de garantir el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest treball pretén transmetre que ambdós fets són possibles a partir de l'estudi de cas realitzat a l'escola *Città-Pestalozzi*, situada al centre d'Itàlia. Aquesta recerca s'ha dut a terme a través de l'anàlisi de documents, l'observació directa, la realització d'entrevistes i la participació en el propi centre.

**Paraules clau:** educació inclusiva, inclusió, felicitat, sistema educatiu italià.

## Abstract

Providing a quality education that involves all children has become, in recent years, a challenge for most schools. Learning while living happiness should become a reality at any school to ensure the teaching-learning process. This document aims to convey that both events are possible from the study at *Città-Pestalozzi* school, located in central Italy. This research has been done through document analysis, direct observation, conducting interviews and participation at the school itself.

**Key words:** inclusive education, inclusion, happiness, Italian education system.

# Índex

<b>1.Introducció</b>	<b>6</b>
<b>2.Marc teòric</b>	<b>7</b>
2.1. Justificació	7
2.2. Marc general: l'educació inclusiva	7
2.3. Alguns arguments per creure en l'educació inclusiva	10
2.3.1. Teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner	10
2.3.2. Presència, participació i progrés	11
2.3.3. Tot canvi és possible	14
2.4. El sistema educatiu italià	15
2.4.1. Lleis inclusives	15
2.4.2. Organització general del sistema educatiu	17
2.5. L'assoliment de la felicitat en el context escolar	18
2.5.1. L'educació emocional	21
2.6. El constructivisme	22
<b>3.Metodologia</b>	<b>26</b>
3.1. Objectius	26
3.2. Enfocament metodològic	26
3.3. Instruments de recerca	27
<b>4.Resultats</b>	<b>29</b>
4.1. L'organització de l'escola Città-Pestalozzi	29
4.2.Pràctiques educatives de l'escola Città-Pestalozzi que contribueixen a l'assoliment de la felicitat dels infants	33
4.3. Els elements que es porten a terme a l'aula per tal de garantir la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes a Città-Pestalozzi	36
<b>5.Interpretació dels resultats</b>	<b>38</b>
<b>6.Conclusions</b>	<b>41</b>
<b>7.Bibliografia</b>	<b>45</b>

# 1. Introducció del Treball de Final de Grau

Davant la societat actual, globalitzada i caracteritzada per la diversitat dels membres que la configuren, les escoles es veuen obligades a oferir respostes educatives de qualitat que s'ajustin a les necessitats de tots els seus alumnes. El sistema educatiu existent no ha permès, o no permet, l'assoliment d'aquest objectiu, ja que en moltes escoles no s'inclouen a tots els alumnes ni es compte amb la seva participació. A més, encara existeixen moltes escoles d'Educació Especial que impossibiliten la inclusió dels alumnes a l'escola ordinària. Aquests fets evidencien la necessitat de canvi. El que per molts ha significat la crisi del sistema educatiu, per altres s'ha considerat aquesta necessitat de canvi com a sinònim d'oportunitat; oportunitat de redefinir l'educació i, a la vegada, els seus objectius i finalitats.

Amb aquest treball pretenc dotar de motius i arguments al lector per creure en aquesta concepció de canvi, tot i acostant-nos a una concepció inclusiva de l'educació la qual no només contempli la presència i la participació dels seus alumnes sinó, també, el seu progrés en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Situant l'alumne al centre del procés i el/la mestre/a com a guia i posseïdor d'ajudes, ens acostarem a la formació de persones dotades d'habilitats i estratègies per esdevenir membres actius en societat, amb una actuació segura, autònoma, respectuosa i dotada de valors que el conduiran a l'assoliment de la felicitat.

Partint, doncs, d'aquest objectiu general com a eix vertebrador del meu Treball Final de Grau o TFG, em proposo identificar els principals elements que permeten la inclusió a l'aula i afavoreixen l'assoliment de la felicitat dels infants a partir de l'exemple de l'escola *Città-Pestalozzi* de Florència, Itàlia, on he dut a terme les Pràctiques III del Grau en Mestra d'Educació Primària amb la menció d'educació inclusiva i atenció a la diversitat.

Per afrontar la investigació en qüestió, doncs, he indagat sobre els conceptes més rellevants vinculats al treball per, així, tenir una fonamentació teòrica sobre la realitat que, al llarg de cinc mesos, he pogut observar a l'escola. Gràcies a aquesta experiència, he pogut realitzar un anàlisi dels documents del centre, una observació participant i entrevistes a diversos membres de la comunitat educativa.

A més, he elaborat una pauta d'observació amb la finalitat de crear una eina de recollida de dades per la realització del treball en qüestió i, a la vegada, ha estat pensada per esdevenir un recurs que serveixi d'ajuda a qualsevol centre educatiu a l'hora d'identificar aquelles pràctiques educatives que no contemplen la inclusió i l'assoliment de la felicitat dels alumnes.

## 2. Marc teòric

### 2.1. Justificació

El marc teòric que presento a continuació consisteix en un recull teòric de diversos estudis i teories que han sigut, i encara són, de gran rellevància en el context socioeducatiu i que expliquen o desenvolupen els conceptes/idees tractats al llarg d'aquesta investigació. Aquests conceptes o idees que dibuixen la línia de la investigació són:

- El concepte d'educació inclusiva
- Arguments per creure en el canvi del sistema educatiu cap a una educació inclusiva
- El sistema educatiu italià
- L'assoliment de la felicitat en l'àmbit escolar
- El constructivisme, una referència.

Primerament, he creat el “marc general”, que he anomenat així ja que emmarca la idea principal del treball: l'educació inclusiva. Tot seguit, per donar força a aquest concepte, he seleccionat dues teories que demostrin la necessitat de canvi cap a un sistema educatiu inclusiu per tal de donar respostes ajustades als infants i he exposat dos exemples concrets que demostrin la viabilitat del canvi.

Acte seguit, i tenint en compte els requisits de la investigació, he sintetitzat els aspectes més importants del sistema educatiu italià, tot i emfatitzant en les lleis referents a l'atenció a la diversitat i a la inclusió. A més, per afrontar el tema de l'assoliment de la felicitat a l'escola, he fet un petit recorregut en les diverses concepcions de felicitat que ens han acompanyat al llarg de la història i he optat per l'educació emocional com a referent per assolir aquest objectiu.

Per acabar, a partir de l'estudi del constructivisme al llarg de l'assignatura de *Psicologia de l'educació*, basat en la concepció de César Coll, presento els trets més característics d'aquest per tal de definir el punt de vista educatiu des del qual enfocaré la meua observació a l'escola *Città-Pestalozzi* i, també, perquè és el corrent pedagògic de referència en la mateixa.

### 2.2. Marc general: educació inclusiva

L'objectiu principal d'aquest treball és identificar i descriure els principals elements que permeten la inclusió a l'aula i afavoreixen l'assoliment de la felicitat dels infants a partir de l'exemple concret de l'escola *Città-Pestalozzi* de Florència, Itàlia, on he realitzat les Pràctiques III del Grau en Mestra d'Educació Primària i on he viscut en primera persona què significa atendre a la diversitat.

Per això, en primer lloc, és necessari definir què s'entén per *atenció a la diversitat*. Segons Ainscow (2002), l'atenció a la diversitat consisteix en donar suport a tots els individus de la comunitat educativa per tal de garantir-ne la participació. Aquest suport el podem trobar, per exemple, en activitats del centre educatiu o a l'hora de fer planificacions didàctiques del professorat, el qual ha de tenir en compte tot l'alumnat (característiques, diversitat de coneixements previs, diferents experiències i estils d'aprenentatge o ajuda entre iguals, entre d'altres aspectes).

Si entenem l'atenció a la diversitat com una mesura de suport per a la participació de l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, necessitem establir un fil conductor que, com a mestres, guïi la nostra acció educativa. Aquest fil conductor ha d'ajudar a aconseguir els objectius de tots els membres de la comunitat educativa que, per diversos que siguin, es defineixen seguint-ne un de comú. Aquest fil conductor comú és la inclusió.

La inclusió és una idea complexa i difícil de definir per si sola. Es tracta d'un procés de recerca i millora en l'aprenentatge que persegueix la participació de tot l'alumnat i que, entès com a tal, no s'acaba mai i sempre té marge de millora. La inclusió en centres educatius implica canvi i progrés continu i suposa la implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i de la vida en comunitat. La inclusió està relacionada amb la finalitat i les raons que donem a l'educació; una educació on valors com la convivència, l'acceptació de diferències, la tolerància o la cooperació esdevenen crucials. (Ainscow i Both, 2002; Huguet, 1993; Pujolàs, 2003).

Susan Bray Stainback (2001) defineix l'educació inclusiva com el "procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària, per aprendre dels seus companys i juntament amb ells, dins l'aula". (Stainback, 2001:18)

Per la seva banda, Ainscow, juntament amb Booth i Dyson, (2006: 25) afegeix que:

la inclusió es tracta del procés d'anàlisi sistemàtic de les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars per tal d'eliminar o minimitzar, a través d'iniciatives sostingudes de millora i innovació escolar, les barreres de diferent tipus que limiten la presència, la participació i el progrés dels alumnes en la vida escolar dels centres on són escolaritzats, amb especial atenció a aquells més vulnerables.

Si analitzem les definicions d'inclusió d'Stainback i Ainscow, ens adonem que ambdós fan referència a la igualtat entre alumnes i al dret a oferir oportunitats a aquests sense tenir en compte les seves característiques per tal que puguin aprendre. A diferència de Stainback, però, Ainscow inclou, en la seva definició d'inclusió, la necessitat d'analitzar tots aquells aspectes que conflueixen en la comunitat educativa i que ajudaran a eliminar o minimitzar les barreres que no permeten o limiten la *presència*, la *participació* i el *progrés* dels nostres alumnes.

Ainscow (2006) utilitza el concepte barreres en la *presència*, *participació* i *progrés* i defensa que, aquestes, apareixen a través de la interacció entre els estudiants i



els seus contextos; la gent, les polítiques, les institucions, les cultures i les circumstàncies socials i econòmiques afecten les seves vides i, condicionen el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'any 2002, Ainscow i Booth van elaborar l'*Índex per a la inclusió* o guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva, un recurs que pot servir d'ajuda a tots els membres de la comunitat educativa per a millorar la seva actuació i, conseqüentment, millorar, també, la situació de qualsevol centre educatiu envers l'atenció cap a tot l'alumnat, és a dir, envers la inclusió.

Veiem, doncs, que la inclusió planteja una escola per a tothom que només serà possible si tots els infants hi són inclosos. Així, en la Declaració de Salamanca (1994), trobem afirmacions com:

Les escoles inclusives són el mitjà més eficaç per combatre actituds discriminatòries, per construir una societat inclusiva i per aconseguir l'educació per a tots. (Declaració de Salamanca, 1994:9)

O d'altres referents al sistema educatiu en general que afirmen que:

Els sistemes educatius han d'estar dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguin en compte tota la gama de diferents característiques i necessitats. (Declaració de Salamanca, 1994:8)

D'altra banda, en la guia per la inclusió elaborada per la UNESCO (2005), es manifesta que:

L'educació inclusiva pot ser concebuda com un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els educands a través d'una major participació en l'aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. (UNESCO, 2005:11)

Per tal que això sigui possible, es defensa que calen:

[...] canvis i modificacions de continguts, enfocaments, estructures i estratègies basades en una visió comuna que englobi a tots els nens en edat escolar [...]. (UNESCO, 2005:13)

A més, s'afegeix que:

[...] l'educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l'ensenyament convencional, representa una perspectiva que ha de servir per analitzar com transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants. El propòsit de l'educació inclusiva és permetre que els mestres i els estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin, no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre. (UNESCO, 2005:16)

Així doncs, després de conèixer diverses definicions d'inclusió, veient què en diuen alguns documents oficials o com en parlen organitzacions com la UNESCO, aconseguim tenir una idea més clara sobre el significat d'aquest concepte ja que, encara que en cada definició es destaquin coses diferents, totes es configuren seguint una línia comuna.

Aquesta línia comuna ha estat concretada per alguns autors com Ainscow (2002), Echeita (2008) o Muntaner (2010) que no només defensen la inclusió com a un procés de canvi i millora continu per tal de garantir el procés d'ensenyament/aprenentatge de tots els infants sinó que, també, defineixen un seguit de conceptes que contribueixen en aquest procés i que ens donen raons per creure en la inclusió. Aquests conceptes són la *presència*, la *participació* i el *progrés* de tots els nens i nenes.

## 2.3. Alguns arguments per creure en una educació inclusiva

### 2.3.1. Teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner

Com ja he dit en l'apartat anterior, la inclusió sorgeix a partir de la necessitat d'atendre tot l'alumnat amb igualtat de condicions, siguin quines siguin les seves característiques físiques, psicològiques o socials. Però atendre aquestes necessitats va més enllà de detectar-les i acceptar-les per tal d'oferir ajudes ajustades<sup>1</sup>.

Tots els alumnes presents en una aula requereixen d'una atenció personalitzada i és que, encara que no tinguin necessitats educatives especials, hem d'entendre que cada individu posseeix unes habilitats determinades en certs àmbits i unes dificultats en d'altres. D'aquí, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1983), per exemple, el qual defineix la intel·ligència com "la capacitat de resoldre problemes o elaborar productes que siguin valuosos en una o més cultures" i afirma que "l'èxit acadèmic no ho és tot".

Gardner defensa que existeixen vuit intel·ligències diferents i que un individu pot conèixer-les totes en major o menor mesura, però sempre n'hi haurà alguna que destacarà per sobre les altres. Aquestes vuit intel·ligències són:

- **Lingüística:** aspectes relacionats amb escriure, llegir, explicar contes o fer encreuaments.
- **Lògica-matemàtica:** referida a la resolució de problemes aritmètics, a l'estratègia i als experiments.
- **Corporal i cinètica:** que contempla l'esport, el ball i les manualitats.

---

<sup>1</sup> Segons Vygotsky (1923), tota ajuda que parteix del desenvolupament real de l'infant, no li suposa reptes inabordables i s'ajusta a la seva zona de desenvolupament proper.

- **Visual i espacial:** entesa com aquella relacionada amb la percepció o la imaginació així com, també, en visualitzar i transformar informació.
- **Musical:** relacionada amb la identificació, el reconeixement, la creació i la reproducció de sons i cançons.
- **Interpersonal:** permet la bona comunicació amb la resta i acostuma a anar lligada als líders de grup.
- **Intrapersonal:** relacionada amb l'autoestima, l'automotivació, la felicitat personal i la social.
- **Naturalista:** contempla l'atracció i la sensibilitat per el món natural.

Aquesta definició de Gardner deixa enrere el concepte d'intel·ligència com un factor innat i ens apropa a una visió més qualitativa de l'aprenentatge que no pas quantitativa. D'aquí sorgeix la necessitat de considerar a cada alumne individualment i a partir de les seves necessitats, capacitats, competències o intel·ligències. Només així podrem oferir una educació de qualitat per a tothom i estarem atenent a la diversitat.

### 2.3.2. Presència, participació i progrés

Per tal que la nostra intervenció educativa sigui el més inclusiva possible, necessitem definir uns factors que garanteixin aquest desenvolupament i l'aprenentatge corresponent de tots els nostres alumnes. D'aquesta manera, ens acostarem a l'educació inclusiva. L'any 2003, Ainscow identifica alguns d'aquests factors i els sintetitza en quatre punts els quals han estat molt recurrents en la majoria de definicions sobre inclusió. Aquests arguments són els següents:

- La inclusió és un procés.
- Se centra en la identificació i eliminació de barreres.
- La inclusió és assistència, participació i rendiment de tots els alumnes.
- Posa especial atenció a aquells grups d'alumnes en perill de ser marginats, exclosos o amb risc de no aconseguir un rendiment òptim.

Molts d'aquests arguments han estat descrits en la definició d'inclusió o escola inclusiva per diversos autors. Amb tot, m'interessa destacar, especialment, l'afirmació "la inclusió és assistència, participació i rendiment de tots els alumnes".

En la definició que ens dona Ainscow (2003) i que, posteriorment, autors com Echeita (2006) o Muntaner (2010) també van incloure en les seves definicions d'inclusió, hi identifiquem tres variables clau: *assistència* (també anomenada *presència*), *participació* i *rendiment*. Ainscow (2003:13), per exemple, assegura que "el lloc on els alumnes aprenen, la qualitat de les experiències dels alumnes quan es troben a l'escola i els resultats escolars dels alumnes al llarg del programa escolar són factors primordials

per oferir una resposta educativa de qualitat”.

En primer lloc, definim què s'entén per *assistència* o *presència*. Ainscow (2003) explica que la *presència* està relacionada amb el lloc on són educats els infants i amb el grau d'*assistència* d'aquests a l'aula. Per la seva banda, Echeita (2008) afegeix que el context social de cada individu condiciona l'aprenentatge de determinades competències així com, també, el d'algunes actituds o valors relacionats amb la diversitat de l'alumnat que, difícilment, es poden ensenyar-aprendre fora de l'escola.

Si parlem d'una escola per a tots els infants, hem d'entendre que la *presència* ha d'incloure, també, els infants que presenten algun tipus de discapacitat o dificultat en l'aprenentatge, incorporant-los a les aules ordinàries per tal que puguin accedir al sistema educatiu de la mateixa manera que ho fan la resta d'alumnes. D'aquesta manera, els alumnes amb n.e.e. podran compartir el currículum comú amb les corresponents adaptacions que ofereixin resposta a les seves necessitats. Tal com defensa Muntaner (2010:7), “l'educació inclusiva ha d'assegurar el dret a aprendre i a tenir èxit de tots els alumnes”, esdevenint, així, el concepte de *presència* com un indicador que permeti “[...] la incorporació a l'aula de tots els alumnes de la mateixa edat, eliminant, d'aquesta manera, les aules de suport, les aules específiques o les aules especials.”

La presència de tots els alumnes de l'aula és imprescindible per un model educatiu inclusiu, però és insuficient si no va acompanyada de la participació. Ainscow (2006:25) defineix la participació de l'alumnat com aquella “[...] qualitat de les seves experiències d'aprenentatge mentre estan escolaritzats i que passa, necessàriament, entre altres processos, per un adequat benestar personal i social que reclama, per això, conèixer i tenir molt present la seva opinió, la veu dels propis aprenentatges.”

Echeita (2008:11) afegeix que la *participació* “[...] implica aprendre amb els altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i les lliçons. Suposa implicació activa amb el que s'està aprenent i amb relació a l'educació que s'està experimentant.”

Per la seva banda, Booth (2000:2) defensa que la participació:

[...] implica anar més enllà que l'accés. Implica aprendre amb els altres i col·laborar amb ells en el transcurs de les classes i les lliçons. Suposa una implicació activa amb el que s'està aprenent i ensenyant i caldria dir el mateix en relació amb l'educació que s'està experimentant. Però la participació també implica ser reconegut pel que un és i ser acceptat per això mateix. Jo participo amb tu, quan tu em reconeixes com una persona semblant a tu i m'acceptes per qui sóc.

Així doncs, basant-nos amb aquestes definicions sobre la *participació* de l'alumnat, es fa evident la necessitat de dissenyar materials i activitats didàctiques que incloguin a tots els alumnes per molt que presentin diferències en les seves capacitats per veure, escoltar, moure's, llegir, escriure, entendre la llengua, estar atents, organitzar-se o recordar (*presència*) i en les quals tots i cadascun d'ells puguin fer-ne aportacions (*participació*). Però ens falta un tercer factor imprescindible per aconseguir pràctiques inclusives. Aquest és el que Ainscow ens presenta amb el nom de *rendiment* o

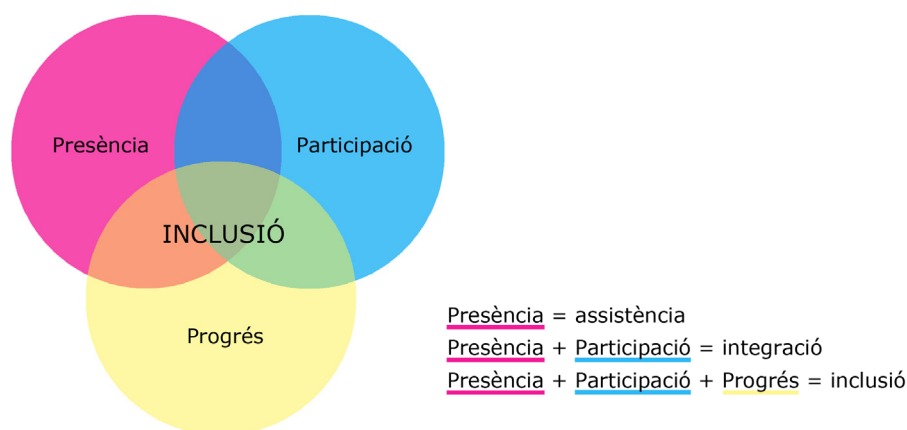
*èxit* i que fa referència a “la qualitat dels resultats d’aprenentatge esperats en cadascuna de les àrees del currículum establert per a tots en les diverses etapes educatives i no només dels resultats en les proves o avaluacions estandarditzades relatives a competències més o menys específiques.” (Ainscow, 2006:26)

Echeita (2008:12) defineix aquest concepte com:

la preocupació per garantir el major nivell d’aprenentatge significatiu en totes les competències establertes en el currículum (i no conformar-se amb allò bàsic o elemental per alguns) i per assegurar un progrés o avanç constant de cada alumne en funció de les seves característiques i necessitats individuals.

A partir d’aquesta definició, Echeita es refereix al concepte de *rendiment* o *èxit*, proposat per Ainscow, amb el nom d’*aprenentatge*.

D’altra banda, Muntaner es refereix a l’*èxit* d’Ainscow o a l’*aprenentatge* d’Echeita amb el concepte *progrés* i, l’any 2010, ens el presenta, juntament amb els altres dos conceptes essencials per a la inclusió, (*presència* i *participació*) en el seu propi model. Ho fa representant-los de la següent manera:



Com explica Muntaner en el seu model, el concepte de *presència* fa referència a la incorporació de tots els alumnes d’una mateixa edat a l’aula ordinària tot eliminant la resta d’aules com, per exemple, les de suport. Amb tot, el fet que un alumne determinat estigui present a l’aula no és sinònim d’haver-hi inclusió, sinó que és sinònim d’*assistència*. Si a aquesta *presència* existent a l’aula s’hi afegeix la *participació*, el que obtenim és un model integrador, ja que l’infant és a l’aula amb la resta de companys i companyes i participa en ella però això no ens assegura que sigui una participació activa, que estigui aprenent o progressant i, a més, no tenim la garantia que aquest alumne estigui seguint un currículum comú amb la resta.

Per assegurar-nos que estem oferint pràctiques inclusives als nostres alumnes hem de possibilitar el *progrés* de cada un d’ells. Per això, cal remarcar la importància del disseny de les activitats didàctiques que proposem o el material que oferim i la neces-

sitat de definir uns objectius d'aprenentatge que estiguin a l'abast de cada un dels nostres alumnes i no els suposin reptes inabordables, siguin quines siguin les seves característiques.

### 2.3.3. Tot canvi és possible

Després d'explicar què és la inclusió i exposar dues teories significatives dins el marc educatiu com són la *Teoria de les Intel·ligències múltiples* (Gardner 1983) i la teoria que proposen Ainscow 2006, Echeita 2006 i Muntaner 2010 sobre la *presència*, la *participació* i el *progrés*, com a possibles arguments per creure en la inclusió, m'agradaria exposar dos exemples concrets que mostren que realitzar un canvi en el sistema educatiu és possible.

El primer exemple el trobem l'any 1930, a Japó, on Tsunesaburo Makiguchi, un escriptor i docent budista, es va dedicar a la reforma del sistema educatiu japonès implantat pel govern militarista de l'època. El 18 de novembre de 1930, Makiguchi va publicar un llibre titulat *Soka kyoikugaku taikei* (*Sistema pedagògic per la creació de valors*) en el qual exposava la seva teoria pedagògica basada en el desenvolupament de la saviesa i la consciència que posseeix cada individu, defensant que cadascú posseeix un potencial il·limitat que només es podrà manifestar a través l'educació.

Amb la publicació d'aquest llibre va néixer la *Soka Gakkai* (*Societat per la creació de valor*), constituïda per un grup d'educadors reformistes que consideraven que el més important en el procés educatiu era fomentar el pensament independent, la creativitat, la motivació natural dels alumnes i la felicitat d'aquests. Aspiraven a una reforma educativa que es fonamentés en aquests principis pedagògics. Però aquestes idees es contraposaven a la política educativa del moment, la qual es centrava en la formació de submisos servidors de l'estat a partir de l'aprenentatge memorístic i l'obediència cega. L'educació no estava al servei de les persones sinó a la satisfacció de les necessitats de l'estat. Per aquest motiu, l'any 1943, Makiguchi i Josei Toda, el seu col·laborador més proper, van ser empresonats. L'any 1944, Makiguchi va morir a la presó i, poc abans que acabés la Segona Guerra Mundial, Josei Toda va ser alliberat.

Durant els seus anys d'empresonament, Toda va estudiar el *Sutra del Lotus*<sup>2</sup> i, en sortir de la presó, va proposar-se transmetre aquesta concepció del budisme arreu. Així, va tornar a crear la *Soka Gakkai* i va aconseguir propagar al seu missatge sobre l'educació en valors, l'educació per la felicitat i l'educació per la vida plena. Aquest es va anar difonent fins que aquesta concepció de l'educació va agafar un pes important i es va portar a la pràctica en moltes de les escoles de l'època en el Japó.

---

<sup>2</sup> Escriptura sagrada del budisme que té, com a principi fonamental, el desenvolupament de la Budeïtat, considerada com una condició de felicitat absoluta, d'alliberació de tots els temors i de totes les il·lusions enganyoses que és inherent a la vida. Segons el budisme, el desenvolupament d'aquest estat interior permet a les persones superar els seus problemes i viure en una vida activa i plena, compromesa amb els altres i amb la societat.

El segon exemple el situem als anys 70 a Itàlia, encapçalat per diverses institucions sobre discapacitats i associacions de famílies amb membres amb discapacitats les quals tenien, com a objectiu principal, promoure i reivindicar una educació per a tothom, independentment de les seves característiques o necessitats. Les diverses manifestacions sobre la seva posició envers l'educació i el moviment de lluita que van dur a terme per reivindicar una escola per a tots i totes, van arribar al Parlament del país, encetant, així, un debat sobre la renovació educativa. En aquell període, el vicesecretari del Ministeri d'Educació d'Itàlia era Falcucci, creador, l'any 1974, de la *Comissió Falcucci*, coneguda com a FADIS (*Federazione Associazioni di Docenti per l'Integrazione Scolastica*) formada per professors i representants de les diverses associacions esmentades.

Aquesta comissió es regia amb la finalitat de resoldre aquell problema social i, conseqüentment, educatiu, i va ser la protagonista d'establir les bases del que coneixem avui en dia com a escola inclusiva.

Cal dir que, anys abans, Itàlia ja es reconeixia per ser un dels països europeus líder en la promoció de pràctiques inclusives, però la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives específiques o n.e.e. no va ser fins el 4 d'agost de 1977 quan, gràcies a la FADIS, es va aprovar la llei n°517 amb la qual es suprimien les escoles d'educació especial i s'obrien les portes de l'escola ordinària a tots els infants.

## **2.4. El sistema educatiu italià**

### **2.4.1. Lleis inclusives**

Una de les característiques més destacables del sistema educatiu italià, tenint en compte el marc general del meu projecte, és la concepció inclusiva de l'educació. Com ja he exposat en l'apartat "Tot canvi és possible", l'any 1977, es va aprovar la llei n°517 amb la qual s'abolien les escoles d'educació especial i es feia possible la inclusió dels alumnes amb n.e.e. a les escoles ordinàries.

Abans però, l'any 1971, trobem algunes referències legislatives referents a la integració que començaven a marcar el camí que duria a la inclusió. N'és l'exemple l'article 28 de la llei 118, el qual argumenta que tots els infants han de cursar l'ensenyament obligatori a les classes ordinàries de l'escola pública, a excepció d'aquells que estiguin afectats per greus deficiències intel·lectuals o per disminucions físiques que dificultin o impedeixin l'aprenentatge i la inserció en les classes comunes. La inadequació de l'estructura escolar, la falta de preparació dels professors, la oposició de les famílies d'altres alumnes o qualsevol obstacle que vingui de l'exterior, no són motius vàlids per l'exclusió de l'alumne amb deficiències o disminucions a l'escola comú (Cuomo, 1992).

Tenint descrits els criteris per l'accessibilitat a l'escola ordinària o comuna, es van iniciar a accentuar diverses propostes de canvi al Parlament, la majoria d'elles referents



a la supressió de les classes diferencials i de les especials així com, també, referents a l'eliminació de les pròpies escoles d'educació especial. Així, l'any 1974, Falcucci, vicesecretari del Ministeri d'Educació, crea la FADIS, explicada anteriorment (apartat 2.3.3.), amb la finalitat de resoldre aquella problemàtica i establir les fases d'actuació del procés d'integració a l'escola.

D'aquesta manera, l'any 1975 trobem les primeres experiències inclusives però no és fins l'any 1977 que s'inicia el procés d'abolició de les escoles especials amb la llei nº517. En aquesta llei s'exposa l'obligació de l'escola de posar en pràctica formes d'integració per a tots aquells alumnes amb handicaps, tot comptant amb el suport de mestres especialitzats i/o de tots aquells serveis sociopsicopedagògics, tenint present el pressupost, tant de l'estat com de les entitats locals.

Amb la implantació d'aquesta llei s'introdueixen canvis pedagògics i metodològics en els centres escolars com són la programació didàctica i l'avaluació de la mateixa o el canvi de vots per comentaris. A més, s'estableix que el professorat s'ha de reunir cada dos mesos per revisar el desenvolupament de les activitats dutes a termes i millorar-les o modificar-les per tal d'ajustar-se al programa didàctic i donar resposta a tots els alumnes. D'aquesta manera, es farà possible el principi fonamental d'aquesta llei: "cap estudiant ha de ser aïllat i exclòs dels processos de socialització i inclusió social que ofereix el medi escolar".

Seguint amb la idea de principis educatius, l'any 1979, La Circular Ministerial va definir els principis fonamentals per l'èxit de la integració. Aquests són, tal i com explica Cuomo (1992):

- El procés d'integració es relaciona amb la peculiaritat de cada subjecte i no concedeix generalitzacions
- La responsabilitat de la integració ha de ser assumida per tota la comunitat escolar
- Les necessitats educatives de l'infant han de representar una altra condició per l'èxit de la integració

Seguidament, l'any 1985, trobem l'article 215 exposat en la Sentència Constitucional, el qual defensa que el subjecte amb handicap no se l'ha de considerar irrecuperable. També, afegeix que l'aïllament del subjecte en qüestió suposa un afecte negatiu per a la seva formació, ja que la socialització forma part de l'aprenentatge. D'aquesta manera, l'escolarització esdevé la millor via per assolir la inclusió a l'escola, la qual ha de facilitar totes les ajudes necessàries per poder desenvolupar al màxim les capacitats dels membres que la configuren. Per tal que això sigui possible, cal partir de la potencialitat del subjecte i de les seves necessitats educatives, tal i com es descriu en l'article 250 del mateix document.

Així doncs, per tal que les respostes educatives esdevinguin el màxim ajustades possibles, l'any 1992, gràcies a la Llei 104, es re-defineixen aquells aspectes referents a



les persones amb necessitats educatives especials oferint, d'aquesta manera, una valoració dels seus drets i la seva integració social. Alguns autors com Cuomo (1992), la defineixen com “Llei marc per l'assistència, la integració social i els drets de les persones discapacitades”.

La Llei 104 recull tots els principis defensats l'any 1974 per la FADIS i uneix totes les altres lleis i circulars aprovades fins aleshores, esdevenint, així, l'encarregada d'exposar tots els aspectes relacionats amb l'atenció a la diversitat i els processos d'inclusió, exposant, per exemple, arguments com *L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap*<sup>3</sup>.

## 2.4.2. Organització general del sistema educatiu

Quan parlem d'educació, dins el sistema educatiu italià, hem de diferenciar entre l'educació obligatòria (*Scuola Elementare* i *Scuola Media*) i la no obligatòria (*Scuola dell'Infanzia*, *Scuola Secondaria di Secondo Grado* i *Università*).

En primer lloc, trobem la *Scuola dell'Infanzia*, destinada als alumnes d'entre tres i sis anys amb l'objectiu d'aconseguir el desenvolupament afectiu, cognitiu i social, així com el de potenciar l'autonomia o la creativitat dels infants. Aquestes escoles poden ser de tipus estatal (gestionades pel Ministeri d'Educació), públiques no estatals (competència de les administracions Regionals, Provincials o d'altres Ministeris) o poden ser privades.

En segon lloc, trobem l'educació obligatòria que s'organitza en vuit cursos escolars. Els alumnes d'entre sis i onze anys constitueixen l'anomenada *Scuola Primaria* o *Elementare* (cinc anys o cursos escolars) i dels dotze als catorze la *Scuola Secondaria* o *Media* (tres anys o cursos escolars). Al final dels cinc primers anys de l'educació obligatòria, els alumnes han de realitzar i superar els exàmens per tal de poder seguir i continuar amb la *Scuola Media*, al final de la qual hauran de passar un examen de certificat mig per accedir a l'ensenyament secundari superior.

L'ensenyament secundari superior està destinat a joves d'entre catorze i dinou anys i es divideixen en diverses categories:

- **Escoles d'orientació clàssica i científica:** el *liceo classico* i el *liceo scientifico*, que preparen als alumnes per a la universitat o per altres formes d'ensenyament superior. Aquests estudis tenen una durada de cinc anys, organitzats en dos cicles, un bianual i un triennal. Hi trobem, per exemple, l'institut de pedagogia, que prepara als futurs mestres d'escola elemental, o l'escola de pedagogia, que

---

<sup>3</sup> Traducció: *L'exercici del dret a l'educació i a les institucions no pot ser impedit per les dificultats d'aprenentatge ni per altres dificultats derivades de les discapacitats connexes al handicap.*

prepara els mestres de la *Scuola dell'Infanzia*. Ambdós estudis tenen una durada de quatre anys.

- **Escoles d'orientació artística:** hi trobem el *Liceo Artistico*, que contempla quatre anys de formació, i l'*Istituti d'Arte* que en contempla tres.
- **Escoles d'orientació tècnica:** es realitzen en els anomenats *Istituti Tecnici* i hi trobem nou estudis de tipologies diverses amb una duració de cinc anys cada un.
- **Escoles de formació professional:** ofereixen l'accés a cicles d'educació superior i contemplen cinc anys de formació que dividits en un trienni de qualificació i en un bienni suplementari, al final del qual es pot accedir al cicle d'educació superior.

Al final de l'ensenyament secundari superior, els alumnes han d'aprovar l'examen de maduresa format per tres proves escrites i una d'oral. L'examen és específic per cada tipologia d'escola a la qual s'ha accedit i la superació d'aquest és imprescindible per accedir a la universitat.

## 2.5. L'assoliment de la felicitat en el context escolar

Aconseguir la felicitat ha estat, des de sempre, un dels objectius primordials de l'espècie humana; però tots sabem que la idea de felicitat és abstracte i difícil de definir. El mot "felicitat" prové del llatí *felicitas*, a la vegada que de *felix*, que significa "fèrtil", "fecund" i són moltes les definicions que en trobem. No aprofundiré en aspectes etimològics de la paraula ja que per cadascú el concepte felicitat té connotacions i significats diversos. Amb tot, destacar que la majoria de definicions situen la felicitat en l'àmbit de les emocions i els sentiments i és que, sentir-se feliç, no deixa de ser un estat d'ànim.

Per afrontar el tema de l'*assoliment de la felicitat en el context escolar*, m'he basat, d'una banda, en document "*L'educació de la felicitat: valors i sentiments a l'escola*" de Laura Enjuanes Estremera (2010), la qual defensa que, des de fa anys, la finalitat de l'educació es mou més en interessos socials generals que no pas en les necessitats individuals de cada ésser, tot deixant de banda l'àmbit de les emocions i, conseqüentment, de la felicitat. En aquest document, proposa un seguit de qüestions o arguments a partir d'un petit recorregut en el bagatge educatiu que s'ha viscut en les societats occidentals, per tal d'ajudar al lector a entendre que promoure l'assoliment de la felicitat a l'escola és possible. D'altra banda, em baso en les diverses definicions sobre la felicitat que ens han acompanyat al llarg de la història, en aspectes de l'educació emocional i en les pràctiques educatives que es duen a terme a l'escola *Città-Pestalozzi*.

En *L'educació de la felicitat: valors i sentiments a l'escola*, Enjuanes comença explicant que "com a membres constituents d'una societat occidental tecnificada hem estat educats i "funcionem" d'acord a un sistema dual, binari, fruit de la gran influèn-

cia que el pensament de Descartes ha tingut en la configuració de les societats occidentals en general” i afirma que:

El dualisme cartesià [...] ha configurat la ment moderna fent-nos creure que el pensament i el sentiment són atributs excloents o, com a mínim, prou dispars. Però aquesta posició racionalista no serveix per qualificar l'home globalment. Per tractar l'àmbit dels sentiments i de les emocions humanes, hem de comprendre que aquestes no són binàries sinó graduals. Els humans som un conglomerat de sentiments i emocions racionalitzades i contraposades, que es combinen entre elles per tal de determinar el nostre caràcter, la nostra manera d'ésser i entendre i relacionar-nos amb el món. (Enjuanes, 2010:3)

Referint-se al bagatge educatiu i a la necessitat de canvi en el sistema, per tal d'ajustar-nos a la realitat actual i a oferir respostes que desenvolupin la formació intel·lectual i la part més personal dels individus, Enjuanes considera que:

L'educació ha seguit, i encara segueix, un model binari que va en contra de l'educació integral ja que, o bé, i aquest és el model dominant tan en el passat com en el present, incentiva la formació des d'un punt de vista purament acadèmic, el qual ha de donar resposta a les necessitats del sistema social i econòmic ultratecnificat, o bé, si volem seguir un model que estigui més d'acord amb una manera d'ésser més humana, és a dir una educació que tingui en compte els sentiments i les emocions i tots aquells valors que ens haurien d'ajudar en el nostre camí cap a la felicitat i l'autonomia, ens hem d'apartar d'alguna manera de la tendència, del sistema educatiu general i en certa manera recluir-nos en centres discriminats des del punt de vista productiu, segons la lògica econòmica del moment, però que estan més propers a formar futurs ciutadans feliços i compromesos amb ells mateixos i amb la resta de la societat. (Enjuanes, 2010:4)

Enjuanes justifica les seves idees posant l'exemple de l'informe PISA, en el qual només es valoren les capacitats acadèmiques o intel·lectuals dels estudiants sense tenir cap consideració respecte a totes les matèries que haurien de garantir, a part de la formació intel·lectual i de la part racional, la formació del sentiment, de la part emocional, mesura que considera que “[...] potser no garantirà ni incentivarà el model econòmic i social, però garantirà allò que és més important d'acord amb l'essència humana, és a dir, una vida feliç i plena.” (Enjuanes, 2010: 4)

La crítica que fa Enjuanes sobre l'educació es fomenta en el que ella anomena formar “*homes-màquina*” que seran útils en un món tecnificat, consumista i competitiu, però que no els ajudarà a ser autònoms, feliços i responsables amb les seves actuacions en qualsevol àmbit de la seva vida, ja sigui a nivell personal, en les relacions amb els altres o amb la cura per l'entorn. Considera que la societat actual està passant per un moment idoni per canviar el sistema educatiu, el qual no només ha de millorar “[...] l'ensenyament i el rendiment de les assignatures acadèmiques tradicionals[...]”, sinó també, “[...] totes aquelles assignatures que es corresponen amb el món emocional [...]”, cosa que, segons explica, “[...] no només es veuria garantit l'èxit econòmic, sinó també la felicitat de cada persona de tota la societat, la qual cosa repercutiria en la recuperació d'un equilibri perdut fa molt temps [...]” (Enjuanes, 2010: 6)

En aquest sentit, filòsofs com Kant oferien afirmacions com:

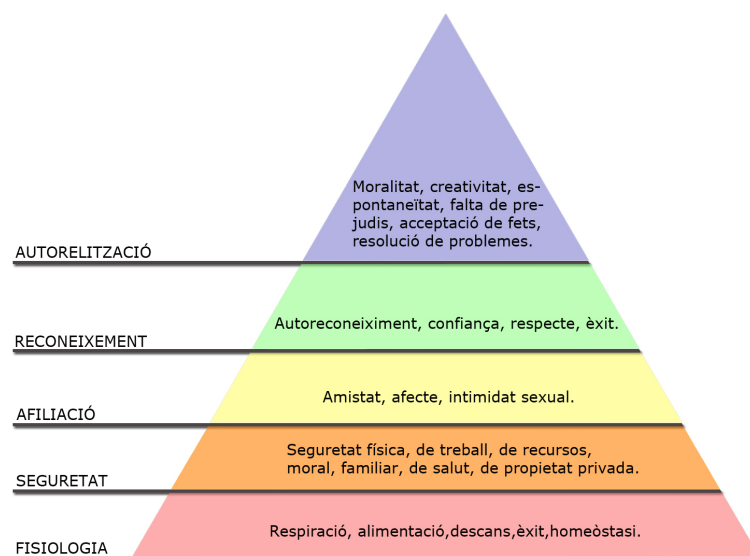
A l'home se'l pot ensinistrar, instruir mecànicament o realment il·lustrar. S'ensinistra als cavalls, als gossos i, també, es pot ensinistrar als homes. No obstant, no n'hi ha prou amb l'ensinistrament; el que importa, sobre tot, és que el nen aprengui a pensar. (Kant, I., 1983: 39)

Per això, Kant defensa una educació en la qual “[...] l'home ha de ser format per poder viure, com un ésser que obra lliurement. És l'educació de la personalitat, que es basta a si mateix i que és membre de la societat, però que pot tenir per si mateix valor intrínsec.” (Kant, I. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal bolsillo. Pàg.45).

Seguint en aquesta línia, altres filòsofs com Aristòtil entenen la felicitat com a sinònim de l'autorealització, tant personal (aconseguir metes o objectius) com col·lectiva (formar part d'un grup, compartir, conversar, conviure, entre d'altres aspectes socials).

Segons l'estoïcisme<sup>4</sup>, ser feliç correspon a ser autosuficient, no dependre de res ni de ningú, sinó valdre's per si mateix. Epicur defensa que experimentar un plaer intel·lectual i físic porta a la felicitat.

Per la seva banda, Maslow (1943), en la seva obra *Teoria per la motivació humana*, ens presenta una piràmide on es descriuen jeràrquicament les necessitats humanes. Aquesta, coneguda amb el nom de *Piràmide de Maslow*, es divideix en cinc parts: necessitats bàsiques (fisiologia), necessitats de seguretat i protecció (seguretat), necessitats socials (afiliació), necessitats d'estima (reconeixement) i autorealització. Vegem-ne la seva representació:



---

<sup>4</sup> Escola filosòfica grecoromana, fundada per Zenó de Cítium, que tenia com a ideal l'exercici de la virtut, que hom aconsegueix mitjançant l'acceptació del destí i la lluita contra les passions. DIEC (Institut d'estudis catalans)

En observar la *Piràmide de Maslow*, ens adonem que la majoria de necessitats que es descriuen es poden treballar a l'escola, ja sigui des de l'àmbit més acadèmic (preparant activitats motivadores, divertides, basades en el treball cooperatiu, l'acceptació o la creativitat, entre d'altres) com en l'àmbit més personal o humà, com pot ser, per exemple, des de l'educació emocional.

### **2.5.1. L'educació emocional**

S'entén per educació emocional aquell procés educatiu que té com a objectiu principal el desenvolupament de competències emocionals<sup>5</sup>. És un procés que s'inicia des de la primera infància i està present al llarg de tota la vida. Es tracta d'un marc teòric ampli i integrador que fonamenta una proposta d'innovació educativa (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2000).

Segons Bisquerra (2000), els objectius generals de l'educació emocional són:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.

D'aquests objectius generals se'n deriven d'altres més específics, segons el context d'intervenció. Alguns són:

- Desenvolupar la capacitat de controlar l'estrès, l'ansietat i els estats depressius.
- Prendre consciència dels factors que indueixen en el benestar subjectiu.
- Potenciar la capacitat per ser feliç.
- Desenvolupar el sentit de l'humor.
- Desenvolupar la capacitat per diferir recompenses immediates en favor d'altres de més nivell però a llarg termini.

---

<sup>5</sup> Conjunt d'habilitats que permeten comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. (Bisquerra, 2004)

- Desenvolupar la resistència a la frustració.

Veiem, doncs, que l'educació emocional promou, per exemple, l'augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals, millora de l'autoestima, millora del rendiment acadèmic, millor adaptació escolar, social i familiar, equilibri emocional i benestar de l'infant en qüestió.

Si, com a mestres, ens marquem contribuir en l'assoliment de la felicitat dels nostres alumnes com a finalitat de l'educació, juntament amb el desenvolupament de pràctiques inclusives, els resultats poden ser realment significatius. Però, per tal que així sigui, cal que aquestes idees, concepcions o actuacions siguin comunes en tota la comunitat educativa i comptin amb la participació de tots els seus integrants i això només serà possible si hi ha una cultura professional<sup>6</sup> compartida.

## 2.6. El constructivisme

Per tal d'organitzar i focalitzar la investigació cal que, en primer lloc, establim quina concepció de l'educació adoptarem, ja que no és el mateix entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge des d'una visió conductista que des d'una constructivista, per exemple.

Després de cursar l'assignatura de *Psicologia de l'Educació* al segons curs del Grau d'Educació Primària en la qual, entre d'altres aspectes, ens van donar a conèixer diversos corrents pedagògics, vaig adonar-me que el que s'adapta millor a la meua concepció sobre l'educació és el *constructivisme*. De fet, és el que ens van presentar com a idoni per el context educatiu i social actual, ja que és el que més s'adiu amb els valors de la legislació educativa, es recolza en un seguit de principis que no es neguen i/o contradiuen amb altres teories de l'aprenentatge vigents i entén l'educació i la funció escolar com a procés socialitzador i individualitzador.

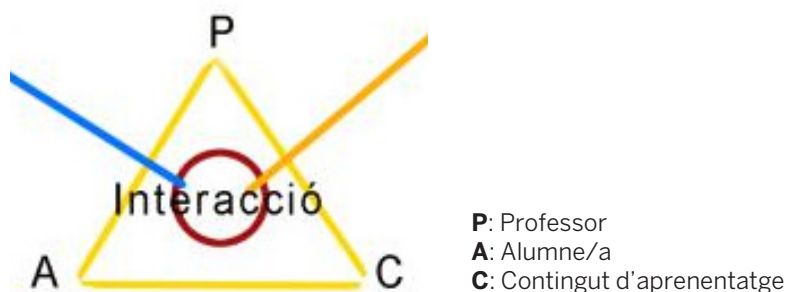
La concepció constructivista de l'aprenentatge neix amb César Coll, que entén l'educació escolar a partir de diferents característiques:

- a) La pràctica educativa està en mans de la societat, per tal de garantir que els membres més joves esdevinguin actius socialment.
- b) Permet als infants accedir a tots els sabers culturals (prioritaris) a través del currículum.
- c) Possibilita tant el procés de socialització com el d'individualització, ja que ambdós es desenvolupen dins d'un grup social amb normes, valors i d'altres aspectes.

---

<sup>6</sup>Conjunt de pràctiques, creences, idees, expectatives, rituals, valors, motivacions i costums que defineixen una professió en un context i en un temps determinats. (Michel A. Santos Guerra, 2004)

Coll (1998) defensa que, per tal d'analitzar les situacions educatives, hi ha un seguit d'elements que s'han de tenir en compte a l'aula: professor, alumne i contingut. Aquests elements els descriu en un triangle situant-los en cada un dels vèrtex. Aquesta representació geomètrica l'anomena *triangle interactiu*, ja que es configura a partir de la interacció entre professor i alumne al voltant d'un contingut d'aprenentatge.



La interacció és l'única manera que tenim d'analitzar i comprendre com es donen els processos d'ensenyament-aprenentatge i, per això, és important la dimensió temporal, ja que és impossible reproduir-ho. Hem d'entendre que aquesta interacció només es pot modificar a partir d'ella mateixa, ja que es construeix conjuntament entre alumne i professor sobre un contingut determinat, elements que no es poden separar perquè l'estarem trencant. Per modificar-la, doncs, haurem de fer-ho a partir de les activitats, que són les que estructuraran aquesta interacció en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Des de la visió constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, també entenem que aprendre significa construir significats a partir de nous esquemes mentals i atribuir sentit, és a dir, atorgar una finalitat o ús. Conseqüentment, ensenyar és ajudar al procés de construcció de significats i d'atribució de sentit. L'ajuda és necessària per tirar cap a la direcció adient i evitar construir esquemes mentals erronis, però l'última responsabilitat és de l'alumne. Aquesta ajuda educativa, per tal de ser eficaç, ha de ser, d'una banda, ajustada, és a dir, que parteixi del NDR<sup>7</sup> de l'alumne i que no suposi un repte inabordable i, d'altra banda, contingent, que es proporcioni en el moment oportú i es retiri quan ja no és necessària.

Per tal d'oferir una ajuda que tingui en compte aquestes característiques hem de tenir en compte dos aspectes:

- a) La dimensió temporal. A l'inici del procés s'espera que hi hagi més ajudes, tant en quantitat com en qualitat; en canvi, al final del procés no s'han de proporcionar tantes ajudes. Per tant, hem de ser conscients d'en quin moment del procés donem aquesta ajuda.

---

<sup>7</sup> Segons Vygotsky, coneixements previs que posseeix l'alumne i que configuren tot allò que pot fer sense ajuda.

b) La diversificació i flexibilització de les ajudes. Algunes de les ajudes que nosaltres considerem ajustades ho seran per determinats alumnes, però pels altres seran ajudes innecessàries o reptes inabordables. Hem de tenir en compte la dimensió temporal i les necessitats de cada alumne.

A partir d'aquest concepte d'ajuda, apareix el de ZDP (zona de desenvolupament potencial), que és la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament real NDR (allò que pots fer per tu sol) i el nivell de desenvolupament potencial NDP (allò que es pot arribar a fer amb ajudes). El mestre ha de situar la seva intervenció al llarg de la ZDP per tal de que sigui eficaç per l'aprenentatge. Quan proposem als alumnes objectius impossibles de realitzar amb o sense ajudes, els estem demanant reptes inabordables. Per aquest motiu, cal ajustar les ajudes, ens hem d'assegurar que les que proporcionem es situïn estrictament dins la ZDP i així evitar que siguin innecessàries o plantegin un repte inabordable.

Com a mestres, hem de crear tantes zones de desenvolupament proper com alumnes hi ha a l'aula, ja que cada alumne té un NDR diferent. Així, estarem donant respostes inclusives als nostres alumnes. Si no partim del NDR dels alumnes, aquests no podran realitzar aprenentatges significatius, ja que no podrem oferir ajudes ajustades i la tasca d'ajudar-los a fer connexions entre esquemes mentals ja existents i continguts nous resultarà gairebé impossible.

Pel que fa a la intervenció educativa en la Zona de Desenvolupament Proper, em baso en els vuit criteris que proposa Onrubia (1995):

1. Contextualitzar l'activitat de l'aula: ubicar-la en el temari i donar-li una funcionalitat concreta.
2. La participació no és que tothom digui, sinó que tothom tingui l'opció de participar en les tasques. Per tal que això sigui possible, cal donar més ajudes a aquell alumne que les necessita. Com a mestres hem d'intentar que tots els alumnes tinguin l'opció de participar, possibilitant formes alternatives de participació.
3. Generar un clima de confiança i de seguretat. Explicar que els errors tenen cabuda i que una tasca resulti costosa a un alumne concret és normal. Cal mostrar els processos d'ensenyament-aprenentatge com quelcom engrescador i motivador, dotant als alumnes de motius per aprendre.
4. Les planificacions són necessàries però s'hauran de poder modificar segons les necessitats específiques de cada alumne.
5. Promoure situacions de resolució autònoma, en un context diferent en el que s'han après.
6. Ajudar a vincular els nous continguts amb coneixements previs. Una manera fàcil de fer-ho és relacionant-ho amb experiències viscudes per l'alumne.
7. Intentar utilitzar un llenguatge planer perquè no hi hagi incomprendensions i, per



tant, evitar que els alumnes caiguin en aprenentatges erronis. Per comprovar que han après el que s'explica, cal promoure la participació.

8. Tenir en compte que el llenguatge possibilita l'ampliació i modificació dels esquemes mentals; per això, cal que s'adeqüi a cada situació.

## 3. Mètode

### 3.1. Objectius

- L'objectiu principal del meu Treball Final de Grau és identificar els principals elements que permeten la inclusió a l'aula i afavoreixen l'assoliment de la felicitat dels infants a partir de l'exemple de l'escola *Città-Pestalozzi* de Florència, Itàlia. Per això, m'interessa:
- Descriure quina és l'organització del centre en qüestió així com quin rol assumeix l'alumne al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge en aquesta escola.
- Conèixer i descriure quins elements calen tenir en compte a l'aula per tal de garantir la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes.
- Identificar quins elements hi ha en les pràctiques educatives del centre que contribueixen a l'assoliment de la felicitat per part de l'infant.

### 3.2. Enfocament metodològic

Atenent als objectius que persegueixo amb el meu projecte, he decidit utilitzar una metodologia qualitativa que, segons Taylor i Bogdan (1986) “és aquella que produeix dades descriptives: les mateixes paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observable”.

Les dades que obtenim amb aquesta metodologia venen descrites a partir de les observacions i interpretacions que fa el propi investigador dels fets, sense extreure'ls del seu context habitual. No es tracta, doncs, d'un anàlisi de dades mesurables dels individus sinó de la descripció de fenòmens, pràctiques o actuacions determinades per tal de comprendre-les, transformar-les, canviar-les o descobrir-ne de noves.

Per la seva banda, González (2007) i Sandín (2003) defensen que la metodologia qualitativa és inductiva, es desenvolupa en contextos naturals i presenta un caràcter interpretatiu. Afegeixen que “l'investigador és una part activa del procés i, per tant, ha d'apartar les seves pròpies creences, perspectives i predisposicions per tal d'atendre als trets diferencials de totes les situacions, entenent que tots els individus són dignes d'estudi”.

Així, veiem que, per una banda, una de les parts més importants de l'observació és el propi observador, ja que és el responsable de la recollida de dades. Depenent el seu grau d'intervenció es distingeixen tres tipus d'observació: l'*auto-observació*, l'*observació descriptiva* i l'*observació participant*. En el meu cas, he optat per una *observació participant* degut a la vinculació del TFG amb les Pràctiques III realitzades a l'escola *Città-Pestalozzi* a Florència, Itàlia. Aquesta consisteix en la interacció entre l'investigador i els investigats en el context propi d'aquests, compartint-ne

l'experiència quotidiana, a la vegada que es recullen dades de manera sistemàtica.

Penalva i Mateo (2006) consideren que hi ha diversos tipus de participació i, ateses les circumstàncies de la meua observació, opto per una participació *encobera* (l'observador està immers en una comunitat, però no desvetlla la condició d'investigador i actua sota un rol d'un membre més) i *activa* (l'investigador no només presència tot el que passa sinó que intervé activament en l'activitat estudiada).

D'altra banda, una altra de les parts imprescindibles en la investigació qualitativa són les dades que s'obtenen, a partir de les quals i mitjançant procediments interpretatius, arribarem als resultats. Strauss i Corbin (1990) exposen que les fonts més comunes per l'obtenció de dades en la investigació qualitativa són l'observació i l'entrevista.

En aquest document, les fonts d'informació principals són les observacions dutes a terme al llarg de l'estada de Pràctiques III a l'escola *Città-Pestalozzi*, l'anàlisi de diversos documents del centre en qüestió i la realització de diverses entrevistes.

Així doncs, segueixo el paradigma interpretatiu que, segons argumenten autors com Alonso (1992), Arnal, Del Rincón i Latorre (1994) o Forner i Latorre (1996), se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social i fonamenta la investigació cap a la descripció i la interpretació dels fenòmens socials. Per la seva banda, Martínez i Martínez (2007) argumenten que aquest tipus de paradigma contempla una estreta interrelació amb el subjecte d'estudi ja que pretén comprendre el què succeeix en un o diferents contextos humans, és a dir, descobrir la vida d'un col·lectiu determinat.

Pel que fa al tipus de recerca, dins el paradigma interpretatiu que persegueixo, em decanto per l'estudi de casos. Quant a l'estudi de casos, Martínez Carazo (2011), per exemple, ho defineix com "aquella estratègia de la investigació destinada a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars, la qual pot tractar-se de l'estudi d'un únic cas o de varis casos, combinant diversos mètodes per la recollida de l'evidència qualitativa i/o quantitativa amb la finalitat de descobrir, verificar o generar una teoria".

Aquest tipus d'investigació es pot realitzar a partir de converses i entrevistes al subjecte o subjectes d'estudi així com, també, per mitjà d'enregistraments, ja siguin fotografies i/o vídeos. Permet organitzar i descriure amb detall les costums, tradicions, creences, llenguatges, pràctiques o d'altres característiques presents en el focus de l'estudi.

### **3.3. Instruments de recerca**

J. M<sup>a</sup> Zaragoza (2014) defineix els instruments de recerca com "els recursos, eines o mitjans reals que l'investigador elabora o utilitza amb el propòsit d'enregistrar informació". Amb el mateix propòsit i tenint en compte els objectius del treball, he escollit els següents instruments de recerca:

a) **Observació participant.** Entesa com aquella en la qual “l’investigador s’integra en l’espai de la comunitat observada, participant en les activitats objecte d’estudi i observant a fons la situació” (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002).

b) **Observacions lliures,** les quals he plasmat en el meu diari personal i de camp i que són fruit de les converses amb mestres, infants i altres membres de la comunitat educativa. Aquestes observacions són de caire subjectiu i han estat complementades amb notes de camp realitzades des de la meua perspectiva com a observadora.

Partint dels indicadors dels diversos apartats del marc teòric i tenint clars els objectius de la investigació, he creat una pauta d’observació per tal de facilitar la recollida de dades. Aquesta pauta consta de 260 preguntes o indicadors organitzats en cinc àmbits d’estudi diversos (centre, professorat, alumnat, famílies i activitats) i tenen com a possibles respostes *Sí, No* o *Falta informació (F.I.)*.

Aquest recurs creat serveix com a eina de recollida d’informació però, també, pot servir com a document d’anàlisi per tal d’identificar i millorar totes aquelles pràctiques educatives d’un centre que s’allunyen de la inclusió i, difícilment, contribueixen a l’assoliment de la felicitat dels infants (veure Annex 1).

c) **Anàlisi de documents,** referents al centre, a la seva línia pedagògica i a les diverses metodologies que s’hi duen a terme.

d) **Entrevistes,** de tipus semi-estructurades que, tal i com defensen Massot, Dorio i Sabariedo (2004), “són aquelles que parteixen d’un guió que determina prèviament quina és la informació rellevant que es necessita obtenir.”

En aquest cas, les entrevistes han estat realitzades al final de l’estada de pràctiques per tal de garantir una comoditat entre l’entrevistador i l’entrevistat, degut al vincle creat al llarg dels diversos mesos. Les respostes han estat enregistrades amb una gravadora de veu i han servit com a exemple o suport a l’hora de descriure i interpretar els resultats. Als annexos 2 i 3 del treball es pot observar el buidatge realitzat d’aquelles part de les entrevistes que he considerat que contenen aportacions rellevants referents als meus objectius de treball.

## 4. Resultats

Per tal de fer evidents els resultats obtinguts i que la lectura dels mateixos sigui clara i ordenada, he estructurat aquest apartat, tenint en compte els objectius, de la següent manera:

- a) L'organització de l'escola *Città-Pestalozzi*
- b) Els elements que es porten a terme a l'aula per tal de garantir la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes a *Città-Pestalozzi*
- c) Pràctiques educatives de l'escola *Città-Pestalozzi* que contribueixen a l'assoliment de la felicitat dels infants

Així doncs, en primer lloc he descrit l'organització de l'escola *Città-Pestalozzi* destacant aspectes generals del centre, característiques concretes de la metodologia que s'hi du a terme i d'altres elements que he considerat d'interès per la meua investigació. Tot seguit, he explicat els elements més destacables en les pràctiques que es duen a terme a l'aula pel que fa a la presència, a la participació i al progrés de tots els alumnes. Per últim, he exposat aquells aspectes que he considerat contribuents en el procés d'assoliment de la felicitat.

### 4.1. L'organització de l'escola *Città-Pestalozzi*

Tal i com he explicat en l'apartat referent a les lleis educatives, l'Educació Primària a Itàlia inclou els alumnes dels sis als catorze anys, els quals es distribueixen en vuit cursos. Els alumnes d'entre sis i onze anys constitueixen els cinc primers cursos de l'anomenada *Scuola Primaria* o *Elementare* i els altres tres cursos, dels dotze als catorze anys, constitueixen la *Scuola Secondaria* o *Media*.

L'escola *Città-Pestalozzi*, doncs, ofereix resposta formativa als alumnes de sis a catorze anys, acol·lint un total de vint alumnes per aula i curs per tal de garantir una resposta educativa de qualitat per a tothom. Amb la mateixa finalitat, a cada classe hi ha dos professors de referència o tutors que acompanyen als alumnes al llarg dels vuit anys i, sempre, hi ha dos professors/es a l'aula que treballen conjuntament per oferir ajudes ajustades als alumnes. Així, per cada deu alumnes hi ha un professor/a. En el cas que hi hagi un alumne amb n.e.e., un d'aquests dos professors de l'aula és el de suport, tot i que qualsevol docent pot assumir aquest rol.

Fent un petit recorregut històric sobre l'escola, *Città-Pestalozzi* va ser fundada el 15 de gener de 1945 per Ernesto Codignola, poc després de la Segona Guerra Mundial, amb l'objectiu d'oferir un servei social a les famílies perjudicades del barri de Santa Croce i constituir un espai educatiu per la formació democràtica del ciutadà. Neix com una escola de diferenciació didàctica, nom que es donava aleshores a les escoles experimentals a temps complert (jornades de vuit hores, inclòs el servei de menja-

dor) i comprenia vuit classes, de primer (sis anys) a vuitè (catorze anys). L'any 1963, quant va ser fundada la *Scuola Media Unica, Città-Pestalozzi* va ser la primera que experimentava un recorregut unitari escolar.

Anys més tard, després de les primeres experiències inclusives, l'any 1975, i amb la posterior aprovació de la llei del 1977, que estableix que el professorat s'ha de reunir cada dos mesos per revisar, modificar i millorar el desenvolupament de les activitats per tal de donar resposta a tots els alumnes, el *Ministerio della Pubblica Istruzione* reconeix l'escola *Città-Pestalozzi* com escola totalment experimental.

L'any 1997, l'escola es converteix, també, en *Centro risorse per la formazione dei docenti* (Centre de recursos per la formació de docents), formalitzant, d'aquesta manera, la seva activitat en l'àmbit de la documentació, la divulgació i l'oferta d'iniciatives de formació docent.

Al 2006, l'escola *Città-Pestalozzi*, juntament amb altres dues escoles italianes que comparteixen una llarga experiència en el camp de l'experimentació pedagògica (*Don Milani*, de Gènova i *Rinascita* de Milà), aconsegueix, del Ministeri, l'autorització per realitzar un projecte d'innovació i recerca anomenat *Scuole Laboratorio*, amb la finalitat de valoritzar el patrimoni d'experiència, recerca i professionalitat, aconseguit al llarg del temps, i deixar-lo a la disposició del sistema escolar per donar suport als processos d'autonomia d'altres institucions educatives.

Així doncs, després de gairebé setanta anys de la seva fundació és, avui en dia, una escola de base experimental i de tipus estatal, és a dir, gestionada pel Ministeri d'Educació, que es caracteritza, principalment, per la seva proposta didàctica i metodològica basada en l'experimentació.

Pel que fa a la proposta didàctica de l'escola, es descriuen tres modalitats de treball: l'activitat disciplinària, l'activitat laboratorial i els treballs per projectes, les quals consideren que han d'estar equilibrades en el temps i han de tenir un fil conductor comú: el desenvolupament de les competències disciplinàries i transversals. Des de l'escola, es defensa que aquest lligam entre la realitat, el llenguatge disciplinari i la interacció entre les tres modalitats de treball, consisteix en un llarg procés significatiu per l'alumne, tant a nivell personal com de grup. Tenint en compte que la realitat és complexa i que les diverses disciplines ofereixen instruments valuosos en termes de classificació i comprensió, es busca, a través de les activitats laboratorials, portar als alumnes a conèixer els diversos llenguatges disciplinaris per la seva formació en qualsevol àmbit.

Paral·lelament, els espais educatius o infraestructures del centre, a part de les classes ordinàries de cada curs (vuit classes en total), estan destinats al treball laboratorial, ja que ofereixen a l'alumnat una oportunitat didàctica diversa i motivadora en la qual poden posar en joc les pròpies competències transversals i curriculars. Aquests espais estan dotats de recursos i materials per tal que l'infant experimenti, en primera persona, situacions reals i complexes on aplicar els seus coneixements i, a la vegada, modificar-los o crear-ne de nous. Entre aquests espais laboratorials desta-

car el teatre, la biblioteca, l'aula multimèdia, el gimnàs, l'aula de vídeo, el taller de fusteria o l'aula d'estudi. Aquesta didàctica laboratorial promou la participació de tot l'alumnat i, també, del professorat, els quals treballen conjuntament per realitzar projectes educatius i renovar el currículum.

Per altra banda, a l'escola no hi ha llibres de text ja que, segons ens explica un dels mestres de la mateixa, [...] *els llibres estan creats per a tots els alumnes, però no tenen en compte les individualitats. Construir laboratoris de coneixement o treballar per projectes permet conviure i co-construir l'aprenentatge a partir dels interessos i les necessitats de cada nen o nena, trets que difícilment aporten els llibres de text. Afegeix que els laboratoris de coneixement permeten treballar en espais diferents, fora de l'aula ordinària i, d'aquesta manera, la programació esdevé flexible i ajuda a la motivació dels alumnes i del professorat*<sup>8</sup>.

Tenint com a modalitats de treball les activitats disciplinàries, les activitats laboratorials i el treball per projectes, l'escola *Città-Pestalozzi* busca aportar una idea de cultura basada en la recerca, la reconstrucció i la confrontació de punts de vista diferents als seus alumnes. Per això, la majoria d'activitats són cooperatives ja que, un altre dels trets diferencials de l'escola és el fet de situar al centre de la seva experimentació una constant atenció a les relacions personals entre tots els membres de la comunitat, ja siguin alumnes, mestres, famílies o personal, buscant, així, una millora de la vida comunitària. D'aquesta manera, l'educació afectiva i l'educació emocional passen a formar part del currículum, esdevenint una assignatura més. En aquest cas, m'agradaria destacar que, dins la mateixa escola, existeix un espai concret per l'educació efectiva. Aquest està compost per dos despatxos destinats al diàleg entre alumnes, docents i famílies i ofereix el servei d'un psicòleg per aquells que ho requereixin.

Mantenint el rerefons de l'escola activa, combinant idees de la metodologia Montessori o de la concepció de Pestalozzi sobre l'educació i d'altres referents de la història de la pedagogia, l'escola *Città-Pestalozzi* busca la interacció entre l'essència de l'educació tradicional i la innovació de l'educació moderna. Així, per exemple, tanta importància té escriure una redacció amb paper i bolígraf com saber crear una felicitació de Nadal amb l'ipad. De fet, al llarg del curs 2011-2012, l'escola *Città-Pestalozzi* va estar seleccionada per formar part de la iniciativa *Scuol@ 2.0* del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (Pla Nacional Escola Digital). Així doncs, el centre està compromès, també, amb experimentar un procés d'innovació didàctica i de transformació dels ambients d'aprenentatge a través de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

A més, des d'una basant constructivista, a l'escola es defensa que tot l'alumnat és

---

<sup>8</sup>Veure Annex 3

protagonista i que el treball de laboratoris l'aportarà a *saber fer* i el treball cooperatiu o per projectes a *saber ser*, conceptes que *esdevenen clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol individu*.<sup>9</sup>

També, s'intenta que totes les activitats parteixin dels interessos dels alumnes i s'ajustin a les seves necessitats així com, a la vegada, promoguin l'autonomia dels infants que, conseqüentment, esdevenen responsables del propi procés d'ensenyament-aprenentatge.

A l'escola *Città-Pestalozzi* es considera que l'alumne és portador d'experiències i coneixements; posa en joc la pròpia dimensió afectiva, social, cognitiva, ètica i estètica; participa a l'elaboració dels projectes; es el protagonista del propi aprenentatge; expressa les seves necessitats relacionades amb el canvi en el seu creixement i interacciona amb els altres companys, ensenyants i adults que participen a l'escola.

D'aquesta manera, l'alumne assumeix un rol actiu que l'aporta a una satisfacció i realització personals que es veuen reflectides a l'hora de treballar a l'aula. Aquest, promou un ambient tranquil i relaxat que el permet avançar en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ajuda als seus companys i companyes, manté una escolta activa, atribueix sentit a tot allò que realitza, actua amb educació i respecte, no té por a l'error, ja que, tal i com explica la mestra, *l'error és tan o més important que l'encert i afavoreix per tres bandes: al propi alumne per tal de reorganitzar les seves idees o coneixements; a la resta de companys i companyes per reforçar conceptes o per solucionar errors que possiblement són compartits i a la mestra, per adonar-se d'allò que no ha explicat bé o que ha de treballar més*<sup>10</sup>.

Un altre dels trets característics de l'escola és el paper que assumeixen les famílies. Pares i mares participen de la vida de l'escola de diverses maneres i amb diferents finalitats. D'una banda, trobem el *consell de classe* o *interclasse* que està format per aquells pares i mares de cada classe escollits a inici de curs per totes les famílies. Aquests ajuden al centre en totes aquelles activitats o gestions que depenen de les famílies (recollir diners per les sortides, facilitar informació als altres pares i mares, organitzar esdeveniments de classe, concretar dates per reunions, etc.)

D'altra banda, tots els pares i mares participen en les reunions de cada classe que, normalment, són dues: una al principi i l'altra a mig curs. També, hi ha les tutories que són de caire més privat o altres formes de participació com és el *Progetto Genitori* que té la finalitat de promoure la participació qualificada dels pares i mares en la vida a l'escola. El projecte en qüestió està coordinat per una mestra de l'escola que s'ocupa del contacte amb les famílies i de coordinar activitats per les mateixes com, per exemple, debats sobre arguments d'interessos comuns, laboratoris actius, espectacles o seminaris amb experts sobre un tema escollit per les pròpies famílies. Per últim,

---

<sup>9</sup> Veure Annex 3

<sup>10</sup> Veure Annex 2



trobem la GASP, que és l'associació de pares i mares dels alumnes de l'escola *Città-Pestalozzi* que té com a objectiu establir una activitat concreta de col·laboració entre famílies, escola i entorn.

Tots aquests aspectes esmentats que caracteritzen l'escola i la defineixen es troben resumits en el *POF* (*Piano dell'Offerta Formativa*), que és el que coneixem com a PEC o Projecte Educatiu de Centre. Aquest document està creat i deliberat per mestres, pares, mares i dirigents, i descriu la pròpia identitat pedagògica del centre i el servei formatiu que ofereix. El POF està a disposició de les famílies i de totes aquelles persones que ho desitgin, a la vegada que ho estan altres documents com *Scuola Laboratorio* (projecte de referència per l'experimentació), *Scuol@ 2.0* (projecte d'innovació pedagògica i noves tecnologies) o el *Regolamento* (recull de regles o normes per garantir el bon funcionament de l'escola i de les relacions entre els membres que hi participen).

## **4.2. Els elements que es porten a terme a l'aula per tal de garantir la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes a *Città-Pestalozzi***

Entenent que el sistema educatiu italià no contempla les escoles d'educació especial, tots els nens i nenes, siguin quines siguin les seves necessitats, van a l'escola ordinària. Així, per exemple, a l'escola *Città-Pestalozzi* trobem quatre alumnes amb n.e.e., un dels quals es troba a la classe de primer (*prima elementare*), grup protagonista de la meua observació.

A l'escola no hi ha aules de suport ni aules especials destinades, únicament i exclusiva als alumnes amb n.e.e. ja que, aquests, es troben a l'aula comuna amb la resta de companys i companyes. Per tal d'oferir-los ajudes ajustades al llarg del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, aquests alumnes compten amb l'acompanyament d'una mestra de suport. Generalment, aquest perfil professional el compleix una persona que ha estat formada com a tal però, entenent que la inclusió és present a totes les aules, qualsevol mestre pot adoptar aquest rol i, de fet, a l'escola *Città-Pestalozzi* he pogut observar, per exemple, com la mestra d'anglès esdevé mestra de suport en diverses ocasions, a la vegada que ho fa la de música o la de ciències.

Cada alumne amb n.e.e. disposa d'un Pla Individualitzat (PI) que ha estat creat per els membres de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic o EAP, igual que succeeix en el Sistema Educatiu català. La mestra tutora, la de suport, la coordinadora pedagògica i altres professionals (psicòlegs, logopedes, fisioterapeutes,...), s'encarreguen d'elaborar les diverses adaptacions curriculars en funció de les necessitats de l'alumne en qüestió, procurant que aquestes adaptacions no allunyin a l'alumne del currículum comú per la resta de companys. D'aquesta manera, l'alumne amb n.e.e. no només comparteix espai educatiu amb la resta d'alumnes sinó, també, activitats, explicacions i demés aspectes relacionats que li permeten participar a l'aula.

Si bé és cert que el grau d'afectació en els alumnes amb n.e.e. és un factor a tenir en compte, a l'escola *Città-Pestalozzi* s'intenta que no sigui un factor condicionant pel que fa a l'àmbit d'aprenentatge, tant individual com de grup. De la mateixa manera, es consciencia a la resta de nens i nenes sobre l'acceptació, la igualtat d'oportunitats, el respecte, la col·laboració i l'ajuda vers els altres, creant, així, un vincle intens entre els propis alumnes. Tots se senten responsables del propi procés d'aprenentatge i, també, del dels seus companys i companyes.

Referent a l'ajuda, no només els alumnes amb n.e.e. disposen del suport d'una altra mestra. A l'hora de les lliçons, a l'aula hi ha la mestra d'àrea i una segona mestra, la qual acostuma a ser la de suport i està disponible a tots els alumnes. A la classe de segon (*seconda elementare*), per exemple, on no hi ha cap alumne amb n.e.e., la participació de dos professores a l'aula es compleix de la mateixa manera, oferint, així, una atenció personalitzada i ajustada a tots els alumnes.

Pel que fa al professorat i tenint en compte la pràctica compartida (dos mestres a l'aula), la programació de les activitats i el desenvolupament de les mateixes es realitza conjuntament i és flexible. Així, el suport no només el reben els alumnes sinó, també, els docents. Aquest suport docent es veu reflectit, per exemple, en les explicacions, on la responsabilitat principal recau en la mestra d'àrea però amb la rectificació, ampliació i ajuda de la segona mestra present a l'aula. D'aquesta manera, els alumnes reben una formació més completa i ajustada i, a la vegada, es posa de manifest l'exemple del treball en equip, compartit i cooperatiu. Així, predicar amb l'exemple esdevé una realitat.

La majoria d'activitats que es plantegen són cooperatives, en grups heterogenis, tant de sexe com de competències i capacitats i, fins i tot, en repetides ocasions, d'edat. Les activitats es realitzen en diversos espais educatius (classe, laboratoris, jardí o d'altres) en funció de l'exigència de la pròpia tasca i dels interessos dels alumnes. Cada activitat parteix d'una explicació prèvia on es donen a conèixer els objectius i es relacionen amb els coneixements previs dels alumnes. Acostumen a ser activitats de resolució oberta (es contemplen diverses formes de desenvolupament i es donen vàlides diferents respostes) que promouen el treball cooperatiu, el diàleg i la tutoria entre iguals. La disposició de les aules en grups de quatre persones (dos nens i dues nenes) permet aquest tipus de metodologia i, a la vegada, que tots els alumnes, tinguin o no n.e.e., puguin aportar els seus coneixements, sentir-se participants dels resultats i, també, tenir una implicació i participació actives.

L'aprenentatge esdevé motivant, divertit, engrescador i interessant, aspectes que no només beneficien a l'ambient de treball sinó, també, als mestres i alumnes, els quals se senten còmodes al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i, consegüentment, els aporta un benestar personal i social que permet una millora de la qualitat de l'aprenentatge.

Per resumir tots aquests aspectes esmentats, m'agradaria explicar una situació d'aula que vaig viure al segon mes de pràctiques, dins l'àrea de ciències:

Els alumnes de primer estaven treballant el tema dels cinc sentits (vista, oïda, olfacte, gust i tacte). En les sessions anteriors havien introduït la vista i l'oïda i, en la sessió que havia de començar, la mestra havia pensat introduir el gust. Casualment, aquella tarda una de les nenes de classe havia dut dues llimones de l'hort de la seva àvia que es caracteritzaven per tenir una forma molt diversa a la que estem acostumats a veure. Com acostuma a passar en moltes altres situacions, quan un nen o nena té un objecte personal que li agrada o li resulta interessant, el porta a l'aula per compartir-lo amb la resta de companys.

Aquella tarda, doncs, l'alumna en qüestió va informar a la mestra sobre les llimones i, aquesta, va decidir modificar la seva planificació de la sessió per partir d'aquell fet ja que, en aquell moment, l'atenció dels alumnes anava dirigida a l'interès de les llimones més que a la mestra, la qual m'explica que [...] *quan veus que els nens i nenes comparteixen l'interès per alguna cosa que no tenies prevista ho has d'aprofitar perquè, a la llarga, segur que et serveix per alguna altra cosa*<sup>11</sup>.

Sense informar als alumnes sobre el que havia dut la seva companya a l'aula, els va proposar un joc. Aquest consistia en tapar-se els ulls i identificar l'objecte a partir de la resta de sentits. Sense que els nens i nenes s'adonessin, la classe de ciències ja havia començat.

Els nens i nenes no podien identificar l'objecte només utilitzant el tacte o l'oïda i, la majoria, van utilitzar el sentit de l'olfacte. Després que tots i totes haguessin intentat reconèixer l'objecte, la mestra els va demanar que obrissin els ulls. Encuriosits i entusiasmats, els alumnes desitjaven saber si el que havien deduït era el correcte. Abans de donar la resposta, la mestra va demanar als alumnes que compartissin la seva experiència i, a part d'explicar les seves hipòtesis, va demanar-los que diguessin com hi havien arribat. Alguns van dir que es tractava d'una joguina personal, d'altres d'un ambientador i d'altres ho van endevinar, però tots van coincidir que sense el sentit de la vista, els havia resultat una mica difícil. Un cop resolt l'enigma de les llimones, els alumnes van manifestar que, si ho haguessin pogut veure o tastar, ho haurien endevinat ràpidament.

Així doncs, la mestra va començar a explicar la importància dels sentits i va introduir la resta. Per seguir amb la dinàmica de l'activitat i veient l'interès que tenien els alumnes per repetir l'experiment, la mestra va proposar anar al jardí i elaborar una llista d'objectes o elements que es caracteritzaven per la facilitat d'identificació a partir d'un dels sentits. Alguns alumnes, per exemple, van destacar les canyes de bambú, per la suavitat i la textura; altres els troncs dels arbres per la rugositat i alguns el roser per l'olor de les flors.

Aquella mateixa tarda, a més, faltava un professor a la classe de quart i, per tal que els

---

<sup>11</sup> Veure Annex 2

alumnes de la mateixa classe poguessin treballar, es van distribuir en altres cursos. A la classe de primer hi havia cinc alumnes de quart, i la mestra va organitzar-los en els cinc grups de treball de la classe. D'aquesta manera, per cada quatre alumnes de primer n'hi havia un de quart. L'alumne més gran ajudava a la resta a organitzar la tasca, els motivava a l'hora de buscar objectes o altres elements, els animava a escriure els resultats i a mantenir la concentració.

### **4.3. Pràctiques educatives de l'escola *Città-Pestalozzi* que contribueixen a l'assoliment de la felicitat dels infants**

Afrontar el repte de contribuir en l'assoliment de la felicitat a l'escola em sembla un objectiu tant important com ho és la inclusió però, m'agradaria destacar que, en un principi, no tenia massa clar per on començar la investigació. Amb tot, després del primer més de pràctiques a l'escola *Città-Pestalozzi*, vaig adonar-me que inclusió i felicitat són dos finalitats paral·leles, ja que els objectius que es persegueixen en un àmbit aporten les eines necessàries per treballar l'altra i a l'inrevés.

Així doncs, per iniciar amb la meua investigació, vaig començar fixant-me amb la vida a l'aula. La jornada escolar comença a les 8:30 hores del matí i acaba a les 16:30 de la tarda, amb una pausa de 10:30 a 11:00 per esmorzar i una altra de 12:30 a 14:30 per dinar. Al llarg d'ambdues pauses es contempla un espai destinat al joc, la diversió, la lectura o qualsevol altre acció que vulgui realitzar l'infant. Així doncs, la vida a l'escola és de vuit hores diàries en les quals, segons es defensa, *hi ha d'haver espais de temps per tot, tant per l'aprenentatge i la realització personal i col·lectiva, com per les relacions socials entre tots els membres de l'escola*<sup>12</sup>.

Seguint, doncs, amb aquesta idea dels "espais per tot", s'intenta que el desenvolupament d'una sessió, sigui de l'àrea que sigui, també contempli aquests espais. Així, totes les activitats de classe tenen la finalitat de contribuir en el coneixement dels infants i, a la vegada, en la part més emocional dels mateixos. Per aconseguir aquesta finalitat, es proposen activitats grupals que incloguin el diàleg, la creativitat, el treball cooperatiu o l'expressió entre d'altres aspectes, ja que com explica la mestra, *als nens i nenes els agrada treballar amb els altres, ajudar-los i que els ajudin, compartir experiències i discutir-se defensant els seus punts de vista*.

Un dels aspectes que s'intenta treballar amb interès a l'escola és el desenvolupament del que anomenem competències socials, les quals inclouen valors com el respecte, la comprensió, l'escolta, el raonament o la imaginari creat per ells mateixos. El mateix succeeix a teatre, on es poden disfressar, improvisar i transportar a la realitat tot allò que els agradaria i, d'aquesta manera, creen un món imaginari col·lectiu on cadascú

---

<sup>12</sup> Veure Annex 2

és qui vol ser i esdevé responsable amb les seves actuacions, tot i respectant les dels altres.

Una altra de les característiques destacables a l'escola, pel que fa a la convivència, és l'autonomia i responsabilitat consegüent que es dona als alumnes. Existeixen un seguit de dinàmiques o normes, elaborades i consensuades per els propis alumnes a l'inici de curs, que indiquen totes aquelles accions permeses o no a l'aula. D'aquesta manera, l'alumne és conscient de quins són els límits i fins on poden arribar les seves actuacions. Un exemple concret és el fet de sortir de classe per anar al lavabo o per tranquil·litzar-se. Quan un alumne ha d'anar al lavabo per fer les seves necessitats, pot fer-ho sense demanar permís, sempre i quan els serveis no estiguin ocupats. Per evitar confusions, a cada classe hi ha dues figuretes de fusta (una representa un noi i l'altra una noia) pintades per una cara de color vermell i, per l'altra, verd. Quan la figura de la noia està girada, per tant, de color vermell, representa que hi ha alguna nena al lavabo i no s'hi pot anar fins que no torni, moment en que la figureta de fusta serà de color verd. Succeeix el mateix amb la figura que representa el noi.

Referent a sortir de classe per tranquil·litzar-se, se li dona a cada alumne la llibertat d'escollir en quin moment ho vol fer o ho necessita, oferint-li la possibilitat d'anar a fer una passejada per l'escola o al pati. En aquest darrer hi ha l'anomenada Colina delle parolacce, que és un petit turó on els alumnes poden cridar, desfogar-se o solucionar els seus problemes amb altres companys i companyes. Així, quan l'alumne decideix tornar a l'aula és perquè se sent capaç per seguir amb la classe i no molestar a la resta de companys i companyes que estan treballant. En aquesta línia, en alguns cursos es practica l'anomenat Brain gym, que consisteix en la realització de diverses tècniques de relaxació prèvies a l'estudi per tal d'activar la concentració o durant el desenvolupament d'una tasca, per tal de relaxar-se i preparar-se per l'aprenentatge.

Totes aquestes tècniques de relaxació, el plantejament i l'organització de les activitats, la programació flexible i dinàmica, el treball de les emocions o la concepció que el temps no es perd encara que sigui per fer altres coses fora de les programacions, permet als alumnes de l'escola sentir-se escoltats, segurs i, sobretot, trobar-se en condicions òptimes per el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

## 5. Interpretació dels resultats

Amb aquest treball m'he plantejat identificar els principals elements que permeten la inclusió a l'aula i afavoreixen l'assoliment de la felicitat dels infants a l'escola *Città-Pestalozzi*, dos aspectes primordials en l'educació. D'aquesta manera, tal i com defensa Enjuanes (2010), serà possible formar futurs ciutadans feliços i compromesos amb ells mateixos i amb la resta de la societat.

En primer lloc, he analitzat aquells elements que permeten la presència, la participació i el progrés de tots els alumnes a l'escola. D'entrada, l'element més destacat és el referent a les lleis educatives, les quals reflecteixen l'obligació d'oferir ensenyament obligatori a qualsevol infant, siguin quines siguin les seves necessitats, en totes les escoles ordinàries (com s'explica en l'article 28 de la llei 118). Així, el primer criteri de la inclusió es fa evident: la presència de tots els alumnes a l'aula, tal i com defensen Ainscow (2003), Echeita (2008) o Muntaner (2010).

Com he pogut observar, a l'escola *Città-Pestalozzi* tots els infants són presents a l'aula, que com exposa Ainscow (2003:13), és el "lloc on els alumnes aprenen, viuen experiències i realitzen el seu procés de socialització" que, a la vegada, com es declara en l'article 215 de la Sentència Constitucional (1985), aquesta els durà a l'aprenentatge. Per tal que tot això sigui possible, des de l'escola es plantegen activitats divertides, dinàmiques i en grup, emmarcades dins una programació flexible. Aquest darrer aspecte és un dels criteris que proposa Onrubia (1995) en quant a la intervenció educativa en la ZDP dels nens i nenes i, a l'escola *Città-Pestalozzi*, és un dels requisits a l'hora d'elaborar el currículum de cada àrea.

A l'escola es tenen molt en compte les característiques de cada individu, fet que s'evidencia en la realització de qualsevol activitat o en la mateixa vida a l'aula. Com s'explica en els resultats, tots els alumnes, fins i tot els que presenten n.e.e., tenen l'oportunitat de ser membre de la classe ordinària, participar en les activitats o aprendre dels seus companys i amb ells.

Aquests aspectes, segons defensa Stainback (2001) o Echeita (2008), caracteritzen i defineixen el procés d'inclusió.

Respecte a les programacions, que com he dit són flexibles i realitzades per més d'un docent, s'intenta partir dels interessos i necessitats de tots els alumnes. D'aquesta manera, els alumnes que presenten n.e.e. segueixen una programació individualitzada, amb adaptacions, però sempre que compartint el currículum comú per la resta d'alumnat. Així, no només són presents a l'aula i hi participen, sinó que es garanteix que puguin progressar, tal i com defensa Muntaner (2010) o es manifesta en la declaració de Salamanca de 1994.

Tenint en compte, doncs, els criteris que es segueixen a l'escola a l'hora de programar, treballar, proposar activitats, conviure i, en resum, desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge, el rol del professorat esdevé cabdal. A *Città-Pes-*

*talozzi* es té en compte aquesta importància vers el docent, però sempre tenint en compte que el protagonista del procés és l'alumne. Per això, des de l'any 1997, a l'escola es duen a terme iniciatives com l'explicada formació de docent o el projecte *Scuole Laboratorio*, ambdós adreçades al professorat. D'aquesta manera, la motivació, el bon ambient de treball i l'aprenentatge no venen donats només per part de l'infant i la inclusió s'estén a tots es membres de la comunitat.

Així, comptant amb la participació de tot el professorat, compartint la cultura professional del centre i tenint clar els objectius de l'escola vers la inclusió, les ajudes que ofereixen els membres de la comunitat són completament ajustades. Tal i com descriu Vygotsky (1923), aquestes ajudes parteixen del desenvolupament real de l'infant, no li suposen reptes inabordables i s'ajusten a la seva ZDP.

Amb la mateixa finalitat i per tal d'oferir respostes educatives de qualitat, les aules contemplen un total de vint alumnes, organitzats en grups de quatre persones i heterogeniament, amb la presència de dos mestres per aula. Tots aquests aspectes que es descriuen en els resultats, ens en parla Onrubia (1995) en els vuit criteris per intervenir en les zones de desenvolupament proper. A més, val a dir que aquests aspectes promouen pràctiques com la tutoria entre iguals i, en ser dinàmiques compartides en totes les àrees curriculars, aporten un major aprenentatge significatiu en les competències del currículum i una millora en la qualitat de les experiències d'aprenentatge, aspectes fonamentals pel progrés, segons explica Echeita (2008).

Pel que fa a les pràctiques que contribueixen a l'assoliment de la felicitat dels infants, en els resultats es pot observar que la majoria de pràctiques inclusives són de gran aportació en aquest àmbit. A *Città-Pestalozzies* tenen en compte les relacions socials de la comunitat, així com també tots els aspectes relacionats amb les emocions. El fet que cada alumne se senti partícip de l'activitat a l'aula, responsable, autònom i segur, els proporciona benestar personal i social, aspectes fonamentals per la participació d'aquests alumnes a l'aula i, sobretot, fonamentals en l'àmbit de l'educació emocional.

A l'escola s'incentiva i ajuda als alumnes per tal que assoleixin els objectius de qualsevol tasca o activitat, ja sigui individual o grupal. En aquest sentit, filòsofs com Aristòtil consideraven que l'autorealització, tant personal com grupal, eren sinònims de felicitat. Aquí doncs, trobem una primera evidència que les pràctiques inclusives afavoreixen l'assoliment de la felicitat.

Si continuem en la branca filosòfica i la relacionem amb els resultats obtinguts en l'observació, l'estoïcisme defensava que ser feliç correspon a ser autosuficient, a valdre's per si mateix. Un bon exemple d'això és la constant dedicació dels mestres de l'aula en fer el traspàs d'informació als alumnes per tal que esdevinguin autònoms en les seves accions. També, podem destacar l'exemple concret de decidir quan sortir de l'aula per anar al lavabo o al jardí explicat en els resultats. En ambdues situacions els alumnes decideixen per si mateixos si ho han de fer o no.

De la mateixa manera que podem justificar els fets anteriors a partir d'algunes teo-



ries filosòfiques sobre la felicitat, també ho podem fer a través de la piràmide de Maslow (1943). En són exemples les activitats de *brain gym* per treballar la respiració i la concentració, el menjador escolar dins les vuit hores del centre que assegurin l'alimentació (al menys l'esmorzar i el dinar), o totes les explicades pràctiques inclusives que aporten auto-reconeixement, confiança, respecte, èxit, amistat, afecte, creativitat o falta de prejudicis. També s'hi poden relacionar les tècniques de mediació o diàleg per a la resolució de problemes.

Per concloure amb la interpretació dels resultats respecte l'assoliment de la felicitat, assenyalar que a l'escola *Città-Pestalozzi* es considera l'educació afectiva o emocional com una assignatura curricular més. Així, tal i com defensa Bisquerra (2000), aquest tipus d'educació fomenta una proposta d'innovació educativa amb la qual s'aconseguiran objectius com adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions i dels altres, controlar les pròpies emocions, desenvolupar una major competència emocional, adoptar una actitud positiva davant de la vida o potenciar la capacitat de ser feliç, entre d'altres.

També, destacar que tots aquests elements que permeten la presència, la participació i el progrés dels infants, juntament amb les pràctiques educatives que contribueixen a l'assoliment de la felicitat per part dels infants, configuren la línia pedagògica del centre educatiu. Aquesta línia pedagògica no només es fa evident en l'observació participant sinó, també, en els documents del centre, que estan a la disposició de totes aquelles persones que ho desitgin.

Per concloure, m'agradaria destacar que Ainscow (2002) entén que les barreres a l'aprenentatge apareixen amb la interacció dels alumnes i el context. Aquesta concepció és totalment compartida a l'escola *Città-Pestalozzi* la qual, dia rere dia, lluita per evitar que això succeeixi.



## 6. Conclusions

### En relació als objectius...

Després d'establir els objectius de la meua investigació, cercar els respectius referents teòrics i realitzar un estudi de cas a l'escola *Città-Pestalozzi*, a partir de l'observació participant, el diari de camp i algunes entrevistes, he pogut concloure que:

- El primer pas per promoure la presència, la participació i el progrés dels infants a les escoles comença amb les lleis educatives, les quals tenen la funció primordial d'establir les normes a seguir en un centre educatiu.
- Les lleis dibuixen el camí a seguir, però són insuficients si no hi ha una cultura professional de centre compartida entre tots els membres de la comunitat.
- Els sistemes educatius han d'estar dissenyats i els programes aplicats de manera que es tingui en compte tota la gama de diferents característiques i necessitats, tal i com s'exposa en la Declaració de Salamanca de 1994.
- La presència de tots els alumnes a l'aula no sempre contempla la participació dels mateixos si les programacions dissenyades no parteixen de les seves necessitats i interessos, idees que defensen autors com Muntaner (2010).
- Tal i com defensa Ainscow (2003), Echeita (2006) o, posteriorment, Muntaner (2010), per tal que la inclusió sigui possible, els alumnes amb n.e.e. no només han d'estar presents a l'aula sinó que, també, hi han de poder participar, fet que només serà possible si les adaptacions de les activitats es fan partint del currículum comú.
- El lloc on els alumnes aprenen, la qualitat de les seves experiències quan es troben a l'aula i la seva implicació activa els aporta a un benestar personal i social, aspectes que donen suport a la definició de participació d'Ainscow (2003).
- El procés de socialització també és una via d'aprenentatge i, per això, les activitats cooperatives en són una bona estratègia didàctica.
- Per tal de promoure l'aprenentatge significatiu, les activitats no només han d'estar plantejades a partir de les necessitats dels infants sinó, també, han de ser transversals és a dir, que tot allò que els alumnes aprenen en un àmbit ho han de poder aplicar en un altre diferent del que ho han après; criteris que es relacionen amb els que ens presenta Onrubia (1995).
- Tal i com explica César Coll, dins el context constructivista, la dimensió temporal és un indicador a contemplar a l'hora de fer programacions didàctiques. Així doncs, el temps és un factor a tenir en compte, però és important que sigui flexible en funció de les circumstàncies.
- La formació acadèmica i/o intel·lectual és primordial en el procés d'ensenyament-

aprenentatge però, de la mateixa manera, també ho és la formació del sentiment i de la part emocional.

- Contemplar espais pel diàleg, pel joc, la creativitat o l'expressió, tant artística com de sentiments, són aspectes necessaris per contribuir en l'assoliment de la felicitat dels infants.
- El bon clima a l'aula, la relació entre alumnes, professors i altres membres de la comunitat són indicadors que afavoreixen el benestar dels individus de la mateixa.
- Els grups de treball reduïts, ja sigui en les activitats cooperatives com en el grup-classe, afavoreixen l'ajust de l'ajuda i, conseqüentment, aporten qualitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Contemplar la participació de les famílies a les escoles ajuda a la funció docent i, a la vegada, permet que els alumnes se sentin valorats, ja que els pares i mares són l'agent educatiu més important pels infants.
- Tots els elements que promouen la presència, la participació i el progrés contribueixen, a la vegada, a l'assoliment de la felicitat dels infants i viceversa.
- El canvi en el sistema educatiu és possible ja que la inclusió a les escoles existeix i n'és un exemple l'escola *Città-Pestalozzi*.

## **En relació al propi aprenentatge...**

Concloure amb paraules què he après amb la realització d'aquest Treball Final de Grau és una tasca tan o més difícil que l'elaboració del propi. A nivell d'investigació he conegut eines i estratègies que desconeixia com l'ampli ventall d'observacions que existeixen en funció del rol de l'investigador o de la seva participació. A la vegada, he pogut descobrir que assumir aquest rol és una tasca complexa que requereix tenir en compte molts aspectes però, per contra, resulta fascinant i engrescador.

De la mateixa manera, considero que la part del treball que ha contribuït més significativament en el meu aprenentatge ha estat l'elaboració del marc teòric. En un principi, em trobava davant un mar interminable d'idees, conceptes i teories, moltes de les quals distaven dels objectius de la meva recerca. A mesura que vaig començar a endinsar-m'hi vaig anar trobant el camí que considerava adequat, tot i que en repetides vegades aquest camí em duia a d'altres sense sortida. Així, mica en mica vaig aprendre a discriminar la informació no necessària de la que realment m'era útil i, d'aquesta manera, vaig poder elaborar el marc teòric que ha marcat les bases d'aquest treball.

Considero que l'elaboració del marc teòric m'ha nodrit de coneixements, no només pel que fa a l'àmbit de la inclusió o de tots aquells aspectes relacionats amb la felicitat sinó, també, en aprendre a enfocar el treball amb ulls d'investigador sense deixar de banda, en excés, els meus principis, ideals o concepcions sobre la aquests temes.

Realitzar un treball d'aquestes magnituds no és una tasca senzilla, però la dificultat i l'exigència del mateix són alguns dels elements que han contribuït en la meva motivació per dur-lo a terme.

Per últim, m'agradaria destacar que no només he pogut identificar aquells elements o pràctiques que permeten la presència, la participació i el progrés dels alumnes i l'assoliment de la felicitat dels mateixos sinó que, també, he après i entès realment què signifiquen. Des del primer dia que vaig arribar a l'escola *Città-Pestalozzi* em vaig sentir una alumna més dins l'aula (presència). Arribada d'un país estranger, no parlava l'idioma i, al principi, difícilment l'entenia. A mesura que avançaven els dies vaig anar adquirint un nivell lingüístic més o menys acceptable i, mica en mica, vaig poder col·laborar en la realització de les activitats, en les correccions i en diverses dinàmiques d'aula (participació). Abans de marxar, no només podia mantenir una conversa amb els diversos membres del centre sinó que, a la vegada, vaig aprendre a conviure amb ells i com ells, entenent la línia pedagògica del centre i formant part del seu procés d'ensenyament-aprenentatge (progrés), en un ambient divertit, motivador i engrescador que m'ha dut a una realització personal i a una conseqüent sensació de felicitat.

L'experiència i l'oportunitat de realitzar l'observació en una escola com és la *Città-Pestalozzi* ha estat la millor manera per tancar aquests quatre anys de formació universitària en l'àmbit de l'educació.

## **En relació a la professió...**

Com he exposat al llarg del treball, el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge ha de ser l'alumne i d'ell i amb ell han de partir totes les activitats, les programacions i les intervencions. Per tal que això sigui possible, el rol del mestre esdevé crucial, ja que n'és el principal responsable.

Al llarg d'aquests quatre anys universitaris he comptat amb la presència de grans professors i professores que m'han ajudat a formar-me com a mestra i a crear la meua pròpia concepció sobre l'educació i les seves finalitats i, a l'escola *Città-Pestalozzi* he pogut experimentar en primer persona què significa realment ser mestra.

El o la mestre/a és aquella persona que travessa la porta de l'escola amb un somriure per molt que hagi tingut una mala nit; és el que coneix a tots i cadascun dels seus alumnes, coneixent els seus interessos, entenent les seves virtuts i respectant les seves individualitats. El mestre és, també, la persona que acompanya als infants al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge, oferint-li ajudes, mostrant-li el camí a seguir, però deixant que sigui el propi alumne el que realitzi les passes; deixa que l'alumne s'equivoqui però està a prop per ajudar-lo a rectificar. El mestre sap escoltar, sap parlar i sap quan ha de restar callat; capta els estímuls provinents dels seus alumnes i els utilitza per realitzar les seves intervencions, per aproximar-se a ells, compartir coneixement i crear-ne de nou. Tot mestre ha de saber-se adaptar a les situacions i, per això, és important que disposi d'un ventall molt ampli de recursos. Ha de ser

creatiu, divertit, sincer, respectuós i amable. El mestre és aquella persona amb la qual tot alumne confia, amb la que pot parlar de qualsevol tema i de la qual se'n espera comprensió i estima.

En definitiva, un mestre és tota aquella persona que viu el seu dia a dia intentant formar persones amb cap i cor.

## 7. Bibliografia

ABLETT, E.; BELLIZZI, D.; BYERS, J.; COVE, S.; DOBRUSIN, M.; FREY, A.; HANKE, J. (2005). *El mètode qualitat en la investigació*. [En línia]. San Francisco: Tangient LLC. [Consulta: 25 d'abril de 2014]. Disponible a: <<http://assaig.wikispaces.com/El+m%C3%A8tode+qualitatiu+en+la+investigaci%C3%B3>>

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: CSIE.

AINSCOW, Mel (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Sant Sebastià (Donòstia).

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

BRAY STAINBACK, Susan. "L'educació inclusiva: definició, context i motius". Suports, 2001, vol.5, núm.1, p. 18-25.

BOOTH, T., et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.

BRUNET, I.; PASTOR, I.; BELZUNEGUI, À. (2002). *Procediment de recollida d'informació: observació*. Dins: *Tècniques d'investigació Social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Editorial Pòrtic, p. 291-310.

CUOMO, Nicola, (1992): *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

ECHEITA, E. "Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria". Universidad del Norte. [Consulta: 22 de març de 2014]. Disponible a: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/caa38c92-5f5f-454d-b030-89cf3f39edbc/gerardo-echeita-pdf.pdf>

ENJUANES, Laura (2010). *L'educació de la felicitat: valors i sentiments a l'escola*. [en línia]. *La importància de la intel·ligència emocional en una època de canvi. Valors i sentiments com a font i garantia d'autonomia i felicitat personal i social dins del marc d'una societat consumista i ultratecnificada en procés de canvi*. Barcelona: UOC [Consulta: 21 de març de 2014]. Disponible a:

<<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1191/1/36268tfc.pdf>>

HUGUET, Teresa (2007). *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal bolsillo.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia

MARTÍNEZ CARAZO, Piedad Cristina. *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Universidad del Norte. [Consulta: 25 de febrero de 2014]. Disponible a: <[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_método\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEShFasfLWoWBrh2tf5rLguZAdOfZTqN1M87uv4Yzl3Yn4Yuz1AS3\\_DaoSGajOC-8KRW2xmwWP86bj6SewNRfdFJCQOEj\\_H7gw4QoVVivEpn52r7vYhj0GP1jNLKphbnanBMlyqn1h&sig=AHIEtbStSlbcnWlqRP9h\\_I3zsgHDCczLdA](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_método_de_estudio_de_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEShFasfLWoWBrh2tf5rLguZAdOfZTqN1M87uv4Yzl3Yn4Yuz1AS3_DaoSGajOC-8KRW2xmwWP86bj6SewNRfdFJCQOEj_H7gw4QoVVivEpn52r7vYhj0GP1jNLKphbnanBMlyqn1h&sig=AHIEtbStSlbcnWlqRP9h_I3zsgHDCczLdA)>

MASSOT, I; DORIO, I; SABARIEGO, M. (2004): *Estrategias de recogida y análisis de la información*, Dins: BISQUERRA, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Pàg. 329-366.

MUNTANER, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En ARNAIZ, P.; HURTADO, M<sup>a</sup>.D. i SOTO, F.J. *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

ONRUBIA, J. (1995). *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas*, en COLL, C. (coord.) *El constructivismo en el aula*. Capítulo 5. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: EUMO.

PENALVA.C, MATEO. M.A (2006). *"Tècniques qualitatives d'investigació"*. Alacant.

STRAUSS, A; CORBIN, J. (1990b). *"Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques."* California: Sage. Dins: SANDÍN, M<sup>o</sup> Paz. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos i tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill, p. 120-140.

STRAUSS, A; CORBIN, J. (1990). *"Basics of qualitative research"*. California: Sage. Dins: VASILACHIS, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, p. 23-64.

TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investi-*

*gación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.